

AMINA ANDRAGOŠKE
ISANOVIĆ KONTURE IDENTITETA
HADŽIOMEROVIĆ U KVALITATIVNOM
ISTRAŽIVAČKOM
PRISTUPU



Amina Isanović Hadžiomerović
ANDRAGOŠKE KONTURE IDENTITETA U
KVALITATIVNOM ISTRAŽIVAČKOM PRISTUPU

Amina Isanović Hadžiomerović
ANDRAGOŠKE KONTURE IDENTITETA U
KVALITATIVNOM ISTRAŽIVAČKOM PRISTUPU

Izdavač

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Glavna urednica Redakcije za izdavačku djelatnost

Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta

Prof. dr. Sabina Bakšić

Za izdavača

Prof. dr. Adnan Busuladžić, dekan

Recenzenti

Prof. dr. Mirjana Mavrak

(redovna profesorica Univerziteta u Sarajevu u penziji)

Prof. dr. Amir Pušina

(redovni profesor Univerziteta u Sarajevu)

Prof. dr. Ana Frichand

(redovna profesorica Univerziteta "Sv. Kiril i Metodij" u Skoplju)

Lektor

Edib Kadić

Ilustracija na naslovnoj strani

Asim Đelilović, Portreti, 2009.

DTP

Boriša Gavrilović

Elektronsko izdanje

ISBN 978-9926-491-79-6

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu

Nacionalne i univerzitetske biblioteke Bosne i Hercegovine

pod ID brojem 70188294.

Amina Isanović Hadžiomerović

**ANDRAGOŠKE
KONTURE IDENTITETA
U KVALITATIVNOM
ISTRAŽIVAČKOM
PRISTUPU**

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet
Sarajevo, 2026.

Sadržaj

Popis slika i tabela	9
Uvod.....	11
Struktura knjige.....	13
Kontekst visokog obrazovanja	17
Tercijarno obrazovanje.....	18
Univerzitet i visoko obrazovanje.....	21
Četiri misije visokog obrazovanja	22
Bolonjski proces.....	24
Obrazovni ciljevi: poduzetništvo i zapošljivost	26
Formiranje identiteta odraslosti kao humanistički cilj visokog obrazovanja.....	28
Znanje: performativni zaokret	28
Studenti: masifikacija i diverzifikacija.....	30
Kultura učenja: prema paradigmi usmjerenosti na studenta.....	32
Rezime prvog poglavlja.....	34
Teorijska polazišta razmatranja formiranja identiteta odraslosti u visokom obrazovanju	37
Pozicija teorije u kvalitativnom istraživačkom pristupu	38
Psihosocijalna teorija identiteta	40
Razvijanje identiteta kao cjeloživotni proces	43
Sebstvo i identitet.....	44
Identitet odraslosti.....	47

Formiranje identiteta odraslosti kao razvojni zadatak	50
Identitet odraslosti kao narativni identitet	53
Rezime drugog poglavlja	55
 Rekonceptualizacija odraslosti	 57
Prelazak u odraslost	59
Destandardizacija prelaska u odraslost	61
Objektivni pokazatelji i subjektivna iskustva identiteta odraslosti	63
Uloge i odgovornosti odraslog	65
Lične osobine	66
Konfluencija uloga, dužnosti i ličnih osobina	69
Faktori formiranja identiteta odraslosti	71
Iskustvo studiranja kao faktor formiranja identiteta odraslosti	73
Objektivne okolnosti	75
Psihološke karakteristike	76
Kontekst visokog obrazovanja	76
Lična inicijativa i djelatnost	78
Studenti na putu ka odraslosti	79
Studenti kao odrasli u nastajanju	82
Visoko obrazovanje kao institucionalizirani moratorij	84
Rezime trećeg poglavlja	85
 Metodologija istraživanja	 87
Istraživački cilj	89
Istraživačka pitanja	90
Deskriptivna i klasifikacijska	90
Relacijska	91
Evaluativna	92
Pregled pristupa i metoda pri istraživanju identiteta odraslosti	93
Kvantitativni pristup	93
Kvalitativni pristup	96
Zaključci o metodološkim pristupima	98
Biografska metoda kao istraživački okvir	99
Problemski centriran intervju (PCI)	101
Struktura intervjua	103
Proces intervjuiranja	105

Pouzdanost i valjanost.....	107
Učesnici.....	109
Teorijsko uzorkovanje.....	111
Analiza podataka	113
Formiranje matrice profila.....	115
Tematska analiza	116
Razvijanje kategorija i potkategorija.....	118
Izgradnja tipova.....	120
Mapiranje koncepata	122
Rezultati istraživanja	125
Pozicioniranje studenata u odnosu na glavne faktore formiranja identiteta odraslosti	125
Struktura uzorka	126
Percepcija kriterija statusa odrasle osobe	130
Samoprocjena studenata o napretku u postajanju odraslom osobom	136
Identitet odraslosti postignut i djelimično postignut.....	138
Identitet odraslosti nije postignut	139
Lična inicijativa i djelatnost studenata u njihovim razvojnim procesima.....	140
Procjene studenata o ulozi iskustva studiranja u formiranju identiteta odraslosti.....	144
Pokretač formiranja identiteta odraslosti studenata	146
Sigurna zona za procese eksploracije.....	147
Predvorje odraslosti	149
Odgadanje formiranja identiteta odraslosti studenata.....	149
Priroda odnosa između faktora formiranja identiteta odraslosti.....	151
Pojačavanje i kompenzacija	153
Recipročnost i omogućivanje	155
Linearna stabilnost.....	157
Kontradiktorni odnosi.....	158
Tipovi studenata.....	160
Tip A: Proaktivni studenti	162
Tip B: Tragači.....	166
Tip C: Studenti zone komfora	170
Tip D: Atipični studenti.....	173

Formativni potencijal iskustva studiranja	174
Lični razvoj studenata.....	174
Iskustva tokom studija koja djeluju na razvoj identiteta odraslosti....	177
Rezime glavnih rezultata istraživanja.....	182
 Zaključna razmatranja	 183
 Literatura	 195

Popis slika i tabela

Slika 1:	Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED 2011).....	20
Slika 2:	Epistemološki izazov problemski centriranog intervjua (PCI)....	40
Slika 3:	Eriksonov epigenetski dijagram	42
Slika 4:	Slojevi sebstva	54
Slika 5:	Odnos metoda analize podataka.....	114
Slika 6:	Proces tematske kvalitativne analize teksta	117
Slika 7:	Četiri faze empirijske izgradnje tipova.....	121
Slika 8:	Odnos između različitih faktora formiranja identiteta odraslosti.....	132
Slika 9:	Odnosi pojačavanja i kompenzacije	153
Slika 10:	Odnosi uzajamnosti i osnaživanja	156
Slika 11:	Linearna stabilnost.....	157
Slika 12:	Kontradiktorni odnosi.....	159
Tabela 1:	Faktori koji učestvuju u formiranju identiteta odraslosti studenata	74
Tabela 2:	Isječak iz matrice profila	115
Tabela 3:	Empirijski opisi glavnih kategorija u tematskoj analizi	119
Tabela 4:	Struktura uzorka	127
Tabela 5:	Sistem kategorija i potkategorija kriterija odraslosti	131
Tabela 6:	Potkategorije glavne tematske kategorije SBA.....	137
Tabela 7:	Procjena lične inicijative i djelatnosti studenata.....	141
Tabela 8:	Statusi lične djelatnosti studenata u formiranju identiteta odraslosti.....	142

Tabela 9: Procjene uloge studiranja u formiranju identiteta odraslosti kod studenata.....	145
Tabela 10: Matrica kategorija	151
Tabela 11: Matrica odnosa kodova.....	152
Tabela 12: Kombinacije ključnih faktora formiranja identiteta odraslosti..	161
Tabela 13: Proaktivni studenti.....	164
Tabela 14: Tragači	168
Tabela 15: Studenti zone komfora	171
Tabela 16: Lične osobine razvijene tokom studiranja	176
Tabela 17: Iskustva tokom studiranja koja doprinose formiranju identiteta odraslosti	178

Uvod

Andragogija se u temeljnom značenju definira kao znanost koja istražuje učenje, obrazovanje i samoobrazovanje odrasle osobe, te uslove u kojima se ti procesi odvijaju. Andragoški pristup se gradi u relaciji s odraslom osobom i iz uvažavanja njenog identiteta koji je mnogostraniji i kompleksniji od identiteta djeteta ili mlade osobe koja još nije dosegla punu odraslost (Mavrak, 2018; 2021). Odraslost je danas relativno nejasno opisan pojam jer granice između mladosti i odraslosti nisu stabilne niti univerzalno prepoznatljive, a često zavise od okolnosti u kojima osoba živi, te širih društvenih prilika. Produženo trajanje formalnog obrazovanja, promjene u svijetu rada, nestabilni životni uslovi i transformacije porodičnih obrazaca doveli su do toga da tranzicija u odraslost danas poprima višestruke i često nepredvidive oblike. Pored toga, studenti tipične dobi (do 26 godina starosti) uglavnom se pozicioniraju u međuprostoru adolescencije i "pune" odraslosti (Arnett, 2004a; 2004b; 2016). Kontekst formalnog obrazovanja po svojoj prirodi podupire zavisnost, što također može djelovati na odgođeno formiranje punog identiteta odraslosti. Pitanje prelaska mladih u odraslost višestruko je važno za područje pedagogije i andragogije, kao mjesto na kojem se logike ove dvije znanosti diferenciraju i uvažavaju. Pođemo li od čovjeka kao subjekta i cilja obrazovnih nastojanja (Slatina, 2006; 2023), onda obrazovanje postaje proces oblikovanja identiteta, postajanja osobom u njenoj cjelovitosti. Stoga se postavlja pitanje kako obrazovne institucije doprinose razvoju identiteta učenika i studenata, kako odgovaraju njihovim horizontima zapitanosti i projekcijama željenih biografija, a odgovori na njih će upućivati na smisao i svrhu obrazovanja.

Ukoliko obrazovanje razumijemo kao proces kultiviranja, sazrijevanja i postajanja odraslom osobom, tada njegova vrijednost ne može biti svedena

isključivo na stjecanje kvalifikacija i pripremu za svijet rada. Pitanje smisla i svrhe obrazovanja danas se suočava s neoliberalnim tokovima koji obrazovanje podređuju ciljevima konkurentnosti, produktivnosti i zapošljivosti, dok zanemaruju ciljeve ličnog razvoja, sazrijevanja i oblikovanja identiteta. Obrazovanje u osnovi jeste proces oblikovanja ličnosti s ciljem dostizanja autonomnosti, odgovornosti te sposobnosti razumijevanja sebe i svijeta u kojem osoba živi.

Stoga se s pravom postavlja pitanje da li studiranje produžava zavisnost i odgađa dosezanje odraslosti ili studentima pruža prostor za dostizanje autonomnosti, samorazumijevanja i zrelijih obrazaca razmišljanja i djelovanja. Polazimo od pretpostavke da studiranje nije samo institucionalni okvir za stjecanje akademskih kvalifikacija, nego i važan prostor ličnog razvoja. Univerzitet nije samo mjesto usvajanja znanja, nego i mjesto u kojem studenti preispituju vlastite vrijednosti, životne ciljeve te odnose prema sebi i drugima.

Tragajući za odgovorom na ova pitanja proveli smo empirijsko istraživanje u kontekstu bosanskohercegovačkog visokog obrazovanja, u prilično osobenom socio-kulturnom i političkom okruženju, obilježenom nestabilnošću, najčešće opisivanom pojmom "društvo u tranziciji" (Kwiek, 2014) koje je duboko oblikovalo odnose među ljudima i odgojno-obrazovne obrasce (Pašalić-Kreso, 2012). Ukupni društveni kontekst je važan jer on oblikuje velik dio "vanjskih" uslova prelaska u odraslost i stjecanja statusa odrasle osobe. Kako postojeća istraživanja pokazuju (Benson & Edin, 2005; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006; Mayhew i sar., 2016; Hartmann & Toguchi Swartz, 2007; Berman, Kennerly & Kennerly, 2008; Barnett, 2009), i pojam odraslosti i iskustva studiranja predstavljaju višeslojne pojave, povezane s kontekstom i promjenama u kulturi i društvu, što zahtijeva dublje i kontekstualizirano razumijevanje.

Teorijsko polazište u ovoj knjizi zasniva se na Eriksonovoj psihosocijalnoj teoriji razvoja identiteta (Erikson, 1959; 1963; 1968), iz koje proizlazi pretpostavka da su postadolescentske godine ključne za proces formiranja identiteta odraslosti, koji se sastoji od istraživanja i posvećenosti (Marcia, 1980; 2002). Isto tako, visoko obrazovanje predstavlja prostor za psihosocijalni moratorij (Erikson, 1962), koji pruža strukturu i orijentaciju procesima istraživanja koji stoje u osnovi ličnog rasta i razvoja studenata, istovremeno odgađajući preuzimanje uloga vezanih za odraslost. Odluka da pažnju usmjerimo na ulogu studiranja u formiranju identiteta odraslosti studenata, umjesto na njegov efekt, utjecaj ili posljedice, ima metodološke implikacije. Sva tri potonja pojma

svojstvena su istraživačkim nacrtima koji omogućuju utvrđivanje odnosa između varijabli, kao što su eksperimentalne ili kvazi-eksperimentalne studije (Mayhew i sar., 2016), te su prikladni za konfirmatorna istraživanja u kojima se varijable mogu strogo kontrolirati. Prema Eriksonu (1963: 44-46), takvi pristupi vode jasnim rekonstrukcijama i prognostičkim formulacijama koje nisu u skladu s prirodom procesa formiranja identiteta. Nasuprot tome, naše istraživanje bavi se relativno novom temom, gdje je kvalitativno eksplorativno istraživanje potrebno kako bi se obuhvatila raznolikost načina kako iskustvo studiranja djeluje u formiranju identiteta odraslosti studenata. Usmjeravajući pažnju na ulogu, nastojimo izbjeći pojednostavljenje i redukcionizam kauzalnog pristupa, prihvatajući da se formiranje identiteta odraslosti sastoji od niza faktora s različitim "relevantnostima i relativnostima" (Erikson, 1963: 46), u zavisnosti od njihove međusobne povezanosti.

Proces formiranja identiteta nije moguće razumjeti kroz jednostavne linearne uzročno-posljedične odnose. On podrazumijeva složenu mrežu iskustava, odnosa, okolnosti i ličnih interpretacija. Upravo zbog toga istraživanje je koncipirano kvalitativno i eksplorativno, s ciljem razumijevanja načina na koji sami studenti doživljavaju vlastiti razvoj i smisao iskustva studiranja. Knjiga se nalazi na presjeku dva istraživačka područja – visokog obrazovanja te andragogije, za koju je relevantno definiranje odraslosti i prelaska u odraslost. U području istraživanja visokog obrazovanja dominantni diskursi uglavnom su usmjereni na institucionalne reforme, tržište rada, zapošljivost, kvalitet i konkurentnost. Manje pažnje posvećeno je pitanju šta se događa sa studentima kao ličnostima tokom studiranja. Istovremeno, istraživanja odraslosti i prelaska u odraslost rijetko detaljnije razmatraju ulogu visokog obrazovanja kao prostora razvoja identiteta. Upravo zbog toga ova knjiga pokušava otvoriti prostor za drukčije razumijevanje univerziteta – ne samo kao institucije u kojoj se stječu kvalifikacije nego i kao prostora razvoja ljudske subjektivnosti.

Struktura knjige

Prvo poglavlje posvećeno je analizi savremenog visokog obrazovanja kao društvenog i obrazovnog konteksta u kojem se odvijaju procesi sazrijevanja i formiranja identiteta mladih. Polazeći od promjena koje su obilježile razvoj visokog obrazovanja tokom posljednjih decenija, razmatraju se pitanja misije

univerziteta, obrazovnih politika, ciljeva visokog obrazovanja, promjena u razumijevanju znanja, karakteristika studentske populacije te kulture učenja. Posebna pažnja posvećena je jazu između tržišno orijentiranih i humanističkih ciljeva visokog obrazovanja. Dok savremeni diskursi naglašavaju zapošljivost, konkurentnost i razvoj ljudskog kapitala, sve su prisutniji pozivi da se preispita doprinos visokog obrazovanja ličnom razvoju, sazrijevanju i oblikovanju identiteta studenata.

Drugo poglavlje usmjereno je na teorijska polazišta formiranja identiteta odraslosti. U njegovom središtu nalaze se Eriksonova psihosocijalna teorija razvoja identiteta i teorija narativnog identiteta Dana McAdamsa, koje predstavljaju osnovu za razumijevanje procesa prelaska u odraslost. U ovom dijelu razmatraju se savremena tumačenja odraslosti, promjene u životnim tokovima i procesi destandardizacije prelaska u odraslost, kao i kriteriji na osnovu kojih pojedinci procjenjuju vlastiti status odrasle osobe. Posebna pažnja posvećena je ulozi visokog obrazovanja kao prostora u kojem se odvijaju procesi istraživanja, preispitivanja i oblikovanja identiteta odraslosti.

Treće poglavlje predstavlja metodološki okvir istraživanja. U njemu se obrazlažu istraživački cilj i istraživačka pitanja, razmatraju dosadašnji pristupi istraživanju identiteta odraslosti te argumentira izbor kvalitativnog istraživačkog pristupa. Posebno se predstavljaju biografska metoda kao istraživački okvir, problemski centrirani intervju kao metoda prikupljanja podataka, teorijsko uzorkovanje te postupci osiguravanja pouzdanosti i valjanosti istraživanja. Poglavlje također prikazuje proces analize podataka, uključujući formiranje matrice profila, tematsku analizu i izgradnju empirijskih tipova.

Četvrto poglavlje donosi rezultate empirijskog istraživanja. Nalazi su organizirani oko ključnih faktora formiranja identiteta odraslosti i obuhvataju analizu objektivnih životnih okolnosti studenata, njihovih percepcija odraslosti, samoprocjene vlastitog razvoja, lične inicijative i djelatnosti te procjene uloge iskustva studiranja u procesu sazrijevanja. U ovom poglavlju se analiziraju odnosi između različitih faktora formiranja identiteta odraslosti te se razvija tipologija studenata koja odražava različitost njihovih razvojnih puteva. Također se razmatra formativni potencijal iskustva studiranja i njegovo mjesto u procesima ličnog razvoja, samorazumijevanja i oblikovanja identiteta odrasle osobe.

Završno poglavlje objedinjuje teorijske uvide i empirijske nalaze te nudi njihovu širu interpretaciju u kontekstu savremenih rasprava o visokom

obrazovanju i odraslosti. Na osnovu rezultata istraživanja formuliraju se zaključci i preporuke relevantne za visoko obrazovanje, andragošku teoriju i praksu. Istovremeno se ukazuje na pitanja koja ostaju otvorena i zahtijevaju dalja istraživanja, posebno ona koja se odnose na kulturu učenja na univerzitetima, životne uslove studenata, motivaciju za učenje i utjecaj socioekonomskih okolnosti na procese formiranja identiteta odraslosti.

Kontekst visokog obrazovanja

U ovom poglavlju razmatra se stanje savremenog visokog obrazovanja kroz pet temeljnih pretpostavki koje oblikuju njegovu društvenu i obrazovnu realnost: misiju, obrazovne politike, ciljeve, odnos prema znanju i kultura učenja te prirodu studentske populacije. Polazište za ovu analizu nalazi se u razumijevanju visokog obrazovanja kao društvene institucije čiji se smisao i svrha ne mogu iscrpiti isključivo u njegovim organizacijskim oblicima ili ekonomskim funkcijama, nego se moraju posmatrati u širem kontekstu odnosa između obrazovanja, pojedinca i društva.

Iako se posljednjih decenija u evropskom prostoru visokog obrazovanja učenje usmjereno na studenta afirmira kao dominantna obrazovna paradigma, stvarne kulture učenja, planirani ishodi obrazovanja i položaj njegovih učesnika često pokazuju određenu rezervu prema humanističkim i formativnim ciljevima obrazovanja (Mavrak, 2005; Pušina i Čeho Osmanović, 2018; Pušina, 2023). Ciljevi koji se odnose na lični razvoj, sazrijevanje, autonomiju i oblikovanje identiteta nerijetko ostaju u sjeni instrumentalnih zahtjeva povezanih s ekonomskim ciljevima konkurentnosti, produktivnosti i zapošljivosti. Ovo je odraz širih promjena koje djeluju na savremeno visoko obrazovanje: rastuću složenost društvenih procesa, nestabilnost u svijetu rada, krize u legitimaciji znanja te sve intenzivnije zahtjeve različitih interesnih grupa u odnosu na univerzitete. Istovremeno, visoko obrazovanje prolazi kroz proces masifikacije, zbog čega se suočava sa sve heterogenijom studentskom populacijom koju karakteriziraju različite biografije, motivi, iskustva i očekivanja. U takvim okolnostima raste interes političkih i ekonomskih aktera za visoko obrazovanje i njegov doprinos društvenom razvoju, dok obrazovne nauke često ostaju skrajnute u tim raspravama ili se njihova uloga svodi na reagiranje na zahtjeve koji dolaze izvan polja obrazovanja.

Takav razvoj događaja doprinio je i intenzivnijoj naučnoj pažnji prema visokom obrazovanju kao posebnom području istraživanja. Naime, još od uspostavljanja pedagogije kao samostalne naučne discipline, dominantna pažnja bila je usmjerena na obrazovanje djece i mladih u školskom kontekstu, dok su drugi životni periodi i drugi obrazovni konteksti ostajali izvan sistematskog interesa obrazovnih nauka. Svijest o visokom obrazovanju kao zasebnom području istraživanja razvija se tek od posljednjih decenija dvadesetog stoljeća, najprije u Sjedinjenim Američkim Državama, a potom i u Evropi, paralelno s promjenama u sistemu visokog obrazovanja (Kehm, 2015). Istraživanja visokog obrazovanja dugo su se razvijala na razmeđu različitih disciplina, uključujući menadžment, političke nauke, sociologiju i druge društvene nauke, zbog čega se na njega često gleda kao na svojevrsno hibridno istraživačko polje. Danas se istraživanje visokog obrazovanja uglavnom prepoznaje kao interdisciplinarno područje koje objedinjuje različite teorijske perspektive i metodološke pristupe (Tight, 2018). Istovremeno, upravo je ta interdisciplinarnost doprinijela nastanku različitih razumijevanja univerziteta i njegove društvene uloge. Pojam univerziteta stoga se najčešće razmatra u odnosu prema srodnim pojmovima tercijarnog i visokog obrazovanja, čije je značenje potrebno dodatno razjasniti prije analize savremenih promjena u ovom području.

Univerzitet pokazuje izvjesni nedostatak sposobnosti praćenja sve bržih promjena u društvu, svijetu rada i tehnologiji. Jedan od mogućih razloga jeste činjenica da univerzitet često djeluje nezainteresirano za samorefleksiju i samopropitivanje. Čini se da je zapažanje Erica Jamesa, izneseno prije više od pola stoljeća, da su univerziteti istražili gotovo svaku moguću temu osim samih sebe (James, 1949), i dalje važeće. Danas je očigledno da potreba za istraživanjem različitih aspekata visokog obrazovanja raste s promjenama u obliku obrazovnih reformi, ekonomskih preokreta i napretka u nauci i tehnologiji.

Tercijarno obrazovanje

Pojam tercijarno obrazovanje ušao je u širu upotrebu tokom posljednjih decenija dvadesetog stoljeća, prvenstveno pod utjecajem međunarodnih organizacija koje su nastojale razviti zajednički okvir za praćenje i poređenje obrazovnih sistema (OECD, 1998). U dokumentima Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) tercijarno obrazovanje obuhvata širok spektar

obrazovnih institucija i programa, uključujući univerzitete i druge visokoškolske ustanove koje dodjeljuju akademske diplome i istraživačke kvalifikacije, ali i različite oblike postsekundarnog stručnog obrazovanja koji ne vode nužno akademskom stepenu (OECD, 2019). Time se pojam tercijarnog obrazovanja uspostavlja kao šira kategorija od visokog obrazovanja, obuhvatajući različite puteve obrazovanja nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja (sekundarnog nivoa).

U literaturi se visoko obrazovanje često određuje kao obrazovanje koje slijedi nakon obaveznog školovanja (Jarvis, 2010). Takvo određenje proizlazi iz logike modernih obrazovnih sistema koji se najčešće organiziraju kroz osnovni, srednji i tercijarni nivo obrazovanja. Ipak, na globalnom nivou trajanje obaveznog obrazovanja, uslovi pristupa višim nivoima obrazovanja i struktura obrazovnih sistema nisu jednoobrazni. U većini zemalja obavezno obrazovanje obuhvata osnovni i niži srednjoškolski nivo, dok pristup tercijarnom obrazovanju najčešće zahtijeva završeno više srednje obrazovanje. Međutim, u pojedinim dijelovima svijeta srednje obrazovanje još nije univerzalno dostupno niti u potpunosti obavezno,¹ što ukazuje na značajne razlike u obrazovnim mogućnostima i putevima prelaska prema tercijarnom obrazovanju.

Ova raznolikost obrazovnih sistema pokazuje da se pojmovi visokog i tercijarnog obrazovanja ne mogu razumjeti izvan šireg institucionalnog i društvenog konteksta. Razlike se ne odnose samo na organiziranje obrazovnih nivoa, nego i na akademske kriterije, odnose između naučnih i stručnih programa te načine priznavanja kvalifikacija. Upravo zbog toga razvijeni su međunarodni klasifikacijski okviri koji omogućuju uporedivost različitih obrazovnih sistema. Najznačajniji među njima predstavlja UNESCO-va Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED), prvobitno razvijena sedamdesetih godina prošlog stoljeća, a naknadno revidirana 1997. i 2011. godine. Osnovna svrha ove klasifikacije jeste uspostavljanje zajedničkog referentnog okvira za tumačenje, praćenje i poređenje obrazovnih sistema širom svijeta (UNESCO, 2012).

1 Srednje obrazovanje još uvijek nije obavezno u cijeloj Bosni i Hercegovini. Izuzetak je Kanton Sarajevo, u kojem je od 2024. godine obavezno potpuno srednje obrazovanje. U drugim dijelovima države, ako se regulira obaveznost srednjeg obrazovanja, to se najčešće odnosi na prvi ili drugi razred.

Slika 1: Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED 2011)

ISCED 2011		
Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja		
TERCIJARNO OBRAZOVANJE	ISCED 8	Doktorat Treći ciklus visokog obrazovanja
	ISCED 7	Master Drugi ciklus visokog obrazovanja
	ISCED 6	Bachelor Prvi ciklus visokog obrazovanja
	ISCED 5	Kratki ciklus tercijarnog obrazovanja
SREDNJE OBRAZOVANJE	ISCED 4	Postsrednje, netercijarno obrazovanje
	ISCED 3	Više srednje obrazovanje
	ISCED 2	Niže srednje obrazovanje
OSNOVNO OBRAZOVANJE	ISCED 1	Osnovno obrazovanje (primarno)
	ISCED 0	Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Hijerarhija nivoa obrazovanja: od osnovnog ka najvišem nivou

Revizija ISCED-a iz 2011. godine nastojala je odgovoriti na promjene koje su obilježile savremeno obrazovanje, uključujući internacionalizaciju i Bolonjski proces. U skladu s ovom klasifikacijom, tercijarno obrazovanje obuhvata četiri nivoa: kratki ciklus tercijarnog obrazovanja, *bachelor* ili ekvivalentni nivo, master ili ekvivalentni nivo te doktorski ili ekvivalentni nivo. Pristup tercijarnom obrazovanju podrazumijeva najmanje jedanaest godina prethodnog školovanja i uspješno završeno više srednje obrazovanje. Za razliku od ranijih verzija klasifikacije, koje su naglašavale razliku između univerzitetskog i neuniverzitetskog sektora, ISCED 2011 veći značaj daje razlikovanju akademskog i strukovnog profila programa, odražavajući time sve izraženiju diverzifikaciju savremenog tercijarnog obrazovanja.

Univerzitet i visoko obrazovanje

Pojmovi visoko obrazovanje i univerzitet često se koriste kao sinonimi, iako između njih postoje važne konceptualne razlike. Način na koji se definiraju zavisi od kriterija koji se uzimaju u obzir, poput sadržaja i nivoa akademskih disciplina, institucionalne organizacije obrazovanja, razumijevanja zrelosti studenata ili odnosa između različitih nivoa obrazovnog sistema (Rothblatt i Wittrock, 2002). Istovremeno, široko je prihvaćeno da ni značenje ovih pojmova, niti uslovi njihove realizacije nisu jednaki u svim društvenim i obrazovnim kontekstima (Barnett, 2004). Univerzitet je historijski oblikovana institucija čija se uloga, organizacija i društveni značaj mijenjaju kroz vrijeme, dok se pojam visokog obrazovanja češće koristi za označavanje obrazovnog nivoa koje obuhvata različite institucije, programe i puteve stjecanja naprednih znanja i kvalifikacija.

U tom smislu, visoko obrazovanje se najčešće razumijeva kao širi pojam koji obuhvata univerzitetsko obrazovanje, ali nije ograničeno na njega. Univerzitet pritom predstavlja njegov najprepoznatljiviji i historijski najutjecajniji institucionalni oblik (Žiljak, 2012). U pojedinim obrazovnim sistemima razlikovanje se dodatno usložnjava postojanjem institucija koje pružaju visoko obrazovanje, ali nemaju status univerziteta, prvenstveno zbog svoje profesionalne ili strukovne orijentacije (naprimjer *više škole* ili *poslovne škole* u našem sistemu). Nasuprot tome, univerzitet se najčešće povezuje s akademskim obrazovanjem, naučnoistraživačkim radom te mogućnošću izvođenja studijskih programa na svim nivoima, uključujući postdiplomske i doktorske studije.

Posmatrano iz perspektive obrazovnog sistema, visoko obrazovanje predstavlja dio tercijarnog obrazovanja kojem se pristupa nakon završetka obaveznog i, u pravilu, srednjeg obrazovanja. Kao takvo, ono zauzima specifičan položaj između srednjeg obrazovanja, svijeta rada i obrazovanja odraslih. Za mlade osobe, ono predstavlja jedan od mogućih puteva prelaska u odraslost, odnosno prostor u kojem se donose odluke o profesionalnoj budućnosti, ali i oblikuju šire životne orijentacije. Visoko obrazovanje nije samo priprema za radni život, ono podrazumijeva susret s kompleksnijim oblicima znanja, višim kognitivnim zahtjevima i mogućnostima razvoja kritičkog mišljenja, samostalnosti i odgovornosti. Ovakvo razumijevanje visokog obrazovanja posebno je značajno u kontekstu ove knjige. Naime, period studiranja za veliki broj mladih osoba predstavlja životnu fazu u kojoj se njihov identitet u značajnoj mjeri oblikuje ulogom studenta (Mavrak, 2005). Univerzitet i druge institucije visokog obrazovanja stoga ne djeluju samo kao mjesta stjecanja stručnih kvalifikacija nego i kao društveni i obrazovni prostori u kojima se odvijaju procesi ličnog razvoja, oblikovanja vrijednosti i formiranja identiteta odraslosti. Upravo ta formativna dimenzija visokog obrazovanja predstavlja jedno od ključnih polazišta za razumijevanje njegove šire društvene i obrazovne uloge.

Razumijevanje pojmova “visoko obrazovanje” i “univerzitet” ne može se zaustaviti na njihovom institucionalnom određenju. Univerzitet nije statična institucija, nego društvena pojava čija se svrha, organizacija i djelovanje kontinuirano mijenjaju pod utjecajem šireg društvenog, ekonomskog, političkog i kulturnog konteksta. Promjene u svijetu rada, razvoj ekonomije zasnovane na znanju, procesi globalizacije i internacionalizacije, kao i rastuća očekivanja različitih društvenih učesnika dovode do redefiniranja njegovih tradicionalnih uloga i oblikovanja novih.

Četiri misije visokog obrazovanja

Tokom svoje duge historije univerzitet je pokazao izuzetnu otpornost, uspijevajući sačuvati svoje temeljne funkcije uprkos dubokim političkim, ekonomskim i društvenim transformacijama. Međutim, savremeni univerzitet više se ne posmatra kroz njegovu ulogu u kreiranju i prenošenju znanja, nego i kroz doprinos društvenom razvoju. Zbog toga se u dokumentima Evropske

unije i drugih međunarodnih organizacija sve češće naglašava njegova uloga u ostvarivanju širih društvenih ciljeva, poput ekonomskog rasta, zapošljivosti, održivog razvoja, društvene kohezije i konkurentnosti (EC, 2003; EC, 2005; EC, 2010; EC, 2011). Na taj način djelovanje univerziteta sve više izlazi izvan tradicionalnih akademskih okvira i usmjerava se prema saradnji s privredom, javnim institucijama, organizacijama civilnog društva i drugim učesnicima izvan nekadašnje “kule od bjelokosti” (Keeling, 2006).

Promjene u razumijevanju društvene uloge univerziteta često se opisuju kroz razvoj njegovih misija. Prva misija univerziteta bila je povezana s očuvanjem i prenošenjem znanja, što je predstavljalo dominantnu funkciju srednjovjekovnog univerziteta. U središtu obrazovnog ideala nalazio se razvoj cjelovito obrazovane osobe, pri čemu su oblikovanje karaktera i ličnosti smatrani jednako važnim kao i ovladavanje znanjima. Tokom devetnaestog stoljeća, pod utjecajem Humboldtovih reformi, univerzitet dobija svoju drugu misiju zasnovanu na jedinstvu istraživanja i nastave. Naučnoistraživački rad postaje sastavni dio univerzitetske djelatnosti, a kreiranje novog znanja jednako važno kao i njegovo prenošenje.

Od osamdesetih godina dvadesetog stoljeća intenzivnije se razvija treća misija univerziteta, kojom se nastoji naglasiti doprinos univerziteta ekonomskom i društvenom razvoju kroz inovacije, transfer znanja i tehnologije, saradnju s privredom te jačanje regionalne konkurentnosti (Pinheiro, Langa i Pausits, 2015a). Univerzitet se više ne posmatra samo kao akademska institucija nego i kao pokretač ekonomskog razvoja i važan učesnik u izgradnji društva zasnovanog na znanju. U novije vrijeme, govori se o četvrtoj misiji kao onoj koja obuhvata širu društvenu, kulturnu i ekološku odgovornost visokog obrazovanja. U njenom središtu nalaze se angažman u zajednici, doprinos društvenoj koheziji, održivom razvoju, demokratskoj kulturi i rješavanju savremenih društvenih izazova (Gál, 2016; Corral i sar., 2022; Morawska-Jancelewicz, 2022).

Takvo razumijevanje posebno je vidljivo u modelu petostruke spirale (Quintuple Helix), koji univerzitet ne posmatra samo kroz njegov odnos s državom, privredom i istraživačkim sektorom, nego ga smješta i u širi sociokulturni i ekološki kontekst (Carayannis i sar., 2012). Slična orijentacija prisutna je i u savremenim evropskim obrazovnim politikama koje naglašavaju inkluzivnost, građanski angažman, održivost, društvenu odgovornost i doprinos univerziteta rješavanju kompleksnih društvenih i ekoloških problema (European Union, 2017; Council of the European Union, 2022; Council of the European

Union, 2023). Međunarodni sistemi rangiranja i praćenja ciljeva održivog razvoja sve više vrednuju doprinos univerziteta društvenom blagostanju, zaštiti okoliša i održivom razvoju.

Ipak, širenje misija visokog obrazovanja otvorilo je i niz pitanja o njegovoj temeljnoj svrsi. Savremeni diskurs o visokom obrazovanju u velikoj mjeri je oblikovan ekonomskim i političkim zahtjevima, zbog čega se univerzitet sve češće legitimira kroz svoj doprinos tržištu rada, inovacijama i ekonomskom rastu. Posljedično, humanističke dimenzije obrazovanja – razvoj autonomije, kritičkog mišljenja, moralne odgovornosti i ličnog identiteta – nerijetko ostaju u drugom planu (Keeling, 2012). Takva orijentacija dodatno je osnažena reformama koje naglašavaju ishode učenja, zapošljivost i mjerljive pokazatelje uspješnosti. Istovremeno, slabi povjerenje u tradicionalne ciljeve visokog obrazovanja i vrijednost akademske diplome kao takve (Arum i Roksa, 2011), dok rastu očekivanja da obrazovanje neposredno odgovori na potrebe tržišta rada.

Bolonjski proces

Savremenu evropsku obrazovnu politiku u području visokog obrazovanja teško je razumjeti bez osvrta na Bolonjski proces, koji predstavlja jednu od najobuhvatnijih reformi u historiji evropskog visokog obrazovanja. Po obimu promjena, broju učesnika i dugoročnim posljedicama, Bolonjski proces označio je temeljnu transformaciju organiziranja, vrednovanja i međunarodnog povezivanja sistema visokog obrazovanja (Burckhardt, 2014). Njegovi osnovni ciljevi uključivali su uspostavljanje uporedivog i kompatibilnog evropskog prostora visokog obrazovanja kroz razvoj zajedničkih standarda kvaliteta, priznavanje kvalifikacija, uvođenje studijskih ciklusa, uspostavljanje sistema bodovanja i jačanje mobilnosti studenata i nastavnog osoblja. Istovremeno, reforme su bile usmjerene prema širenju pristupa visokom obrazovanju i uspostavljanju pretpostavki za cjeloživotno učenje.

Promjene koje je donio Bolonjski proces nisu se odnosile samo na institucionalnu strukturu visokog obrazovanja, nego i na kulturu učenja. U središte reformskih nastojanja postavljeno je učenje usmjereno na studenta, čime se pažnja nastoji preusmjeriti s nastavnih sadržaja i aktivnosti nastavnika prema procesima učenja i iskustvima studenata. Takva orijentacija otvorila je prostor za razvoj fleksibilnijih oblika studiranja, uključujući kombinirano učenje

(engl. *blended learning*)², online i hibridnu nastavu, kratke studijske cikluse i različite modele cjeloživotnog učenja. Međutim, uprkos promjenama u obrazovnoj retorici, Bolonjski proces je u najvećoj mjeri ostao usmjeren na strukturnu reorganizaciju sistema visokog obrazovanja i njegovo prilagođavanje zahtjevima društvene i ekonomske konkurentnosti.

Bolonjski proces je vođen idejom modernizacije i povećanja društvene relevantnosti visokog obrazovanja, dok se zanemaruju refleksije tih promjena na lični razvoj i sazrijevanje studenata. Savremene obrazovne politike zanemaruju da je visoko obrazovanje razumiju prostor formiranja osobe, a ne samo mehanizam za stjecanje kvalifikacija i razvoj "ljudskog kapitala"³. Ovaj svojevrsni jaz između humanističkih i ekonomskih ciljeva jasno je vidljiv u savremenim međunarodnim obrazovnim politikama. S jedne strane, dokumenti poput UNESCO-vog izvještaja *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* (UNESCO, 2015) naglašavaju humanističko razumijevanje obrazovanja kao procesa koji doprinosi ličnom razvoju, društvenoj odgovornosti i zajedničkom dobru. S druge strane, evropski politički dokumenti, poput komunikacije *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes* (EC, 2012), obrazovanje prvenstveno povezuju s ekonomskim razvojem, zapošljivošću i stjecanjem kompetencija relevantnih za tržište rada. Kako primjećuje Antunes (2016), evropske obrazovne politike već decenijama počivaju na višestrukim i djelimično kontradiktornim pretpostavkama prema kojima se obrazovanje istovremeno posmatra kao ljudsko pravo, javno dobro, privatna investicija, instrument ekonomske politike i sredstvo izgradnje evropskog identiteta.

Takve proturječnosti nisu karakteristične samo za obrazovne politike nego i za samo visoko obrazovanje. Ono je vjerovatno više od drugih nivoa formalnog obrazovanja izloženo pritiscima koji proizlaze iz globalnih društvenih promjena. Već sama Bolonjska deklaracija polazi od pretpostavke da se sistemi visokog obrazovanja moraju kontinuirano prilagođavati promjenjivim potrebama društva i razvoju naučnog znanja. Posljedično, od univerziteta se očekuje da istovremeno odgovori na zahtjeve ekonomije, doprinese društvenom razvoju, osigura zapošljivost diplomiranih studenata te očuva akademsku

2 *Blended learning* (kombinirano učenje) povezuje tradicionalnu nastavu u učionici sa digitalnim i online učenjem.

3 Izraz "ljudski kapital" koristi se kao oznaka ekonomskih ciljeva obrazovanja, a uključuje znanja i vještine koje povećavaju konkurentnost društva. Ovaj izraz se često nalazi u dokumentima Evropske komisije.

autonomiju i naučnu rigoroznost. Ovakva očekivanja često proizvode nesklad između različitih svrha visokog obrazovanja, a njegove učesnike dovode u poziciju odgovaranja različitim, često kontradiktornim zahtjevima (Frljak i Mavrak, 2022).

U tom kontekstu posebno je značajna Preporuka Vijeća Evrope REC (2007), koja nastoji prevladati pojednostavljeno ekonomsko razumijevanje visokog obrazovanja. Prema ovom dokumentu, svrhe visokog obrazovanja obuhvataju pripremu za održivo zapošljavanje, razvoj aktivnog građanstva u demokratskim društvima, lični razvoj pojedinca te razvoj i održavanje široke baze znanja kroz nastavu, učenje i istraživanje. Ove svrhe se ne posmatraju kao međusobno suprotstavljene, nego kao komplementarne dimenzije jedinstvene obrazovne misije.

Ipak, u savremenim reformama visokog obrazovanja dominira tržišno orijentiran diskurs koji naglašava instrumentalnu vrijednost učenja, dok pitanja intelektualnog sazrijevanja, razvoja identiteta i lične transformacije ostaju u drugom planu (Moir, 2009; Pušina, 2020; Slatina, 2023). Posmatrano iz te perspektive, lični razvoj studenata ima tek sporedno mjesto u dominantnim interpretacijama Bolonjskog procesa. Njegovi osnovni pokretači bili su povezani s nastojanjima da evropsko visoko obrazovanje postane konkurentnije u globalnom kontekstu i sposobnije odgovoriti na izazove ekonomije znanja. Bolonjski proces pokrenut je prvenstveno zbog rastućih zahtjeva za društvenom i ekonomskom konkurentnošću u odnosu na druge razvijene dijelove svijeta poput SAD-a, Hong Konga i Singapura.

Posljedica takve orijentacije jeste postepena transformacija tradicionalnog razumijevanja univerziteta. Visoko obrazovanje sve se češće legitimira kroz doprinos zapošljivosti, ekonomskom rastu i društvenoj konkurentnosti, dok se njegova formativna dimenzija rjeđe nalazi u središtu obrazovnih politika. Upravo zbog toga potrebno je otvoriti pitanje uloge visokog obrazovanja u ličnom razvoju studenata i razmotriti u kojoj mjeri savremeni univerzitet ostaje prostor intelektualnog, moralnog i identitetskog oblikovanja.

Obrazovni ciljevi: poduzetništvo i zapošljivost

“Poduzetničke reforme” (Rüegg, 2011: 15) visokog obrazovanja donijele su promjene kako u samoj njegovoj ideji tako i u nekim aspektima njegove

institucionalne strukture. Ipak, one su rijetko praćene dubljim promišljanjem o svrsi visokog obrazovanja. Prema Gibbsu i Barnettu, upravo to može biti jedan od razloga zašto je ekonomski diskurs postao dominantan u oblikovanju današnjeg razumijevanja visokog obrazovanja (Gibbs & Barnett, 2014: 1). Njegovo podređivanje ekonomskom imperativu predstavlja često kritizirani aspekt Bolonjskog procesa. Međutim, suština kritike nije u samoj činjenici da se zapošljivost i poduzetništvo promoviraju kao poželjni obrazovni ciljevi u visokom obrazovanju. Temeljna kritika usmjerena je tome što su ta dva cilja potisnula sve druge obrazovne ciljeve, posebno one povezane s ličnim razvojem pojedinca ili demokratskim građanstvom (Sin, Tavares & Amaral, 2017: 1). Ovakav pristup doveo je do komodifikacije i instrumentalizacije obrazovanja, uz obećanje da će ono pripremiti diplomante za zahtjeve društva i ekonomije. Međutim, “priprema” kao obrazovni cilj pokazuje se problematičnom jer je nemoguće potpuno kurikularno obuhvatiti sav sadržaj znanja (Arnold, 2019: 120). Nadalje, nije moguće jasno odrediti “koju stručnost danas treba prenijeti studentima, pripravnicima i zaposlenima kako bi ih se što potpunije pripremilo za njihovu profesionalnu budućnost” (Ibid.: 121).

U tržišno orijentiranom visokom obrazovanju temeljna briga postaje “opremanje” studenata kompetencijama za koje se pretpostavlja da će biti potrebne u ekonomiji i društvu. Posmatrano iz humanističke perspektive, takva paradigma lišava obrazovanje njegove suštinske vrijednosti i njegove duboke utemeljenosti u ljudskoj prirodi (Slatina, 2006; 2023; Mavrak, 2023). Živimo u svijetu stalnih promjena u kojem ne postoji sigurnost da će uslovi koji vladaju danas biti važeći i sutra. Zbog toga orijentacija obrazovanja isključivo prema ekonomski i društveno relevantnim ciljevima predstavlja nesigurnu osnovu. Umjesto toga, Arnold obrazlaže potrebu za “obrazovanjem identiteta”, većom smirenošću, dubljim promišljanjem, osnaživanjem pojedinca te posvećivanje više vremena istraživanju i razvijanju sposobnosti (Arnold, 2019: 121). U ekonomskom i obrazovnom političkom diskursu dominira “naivni utilitaristički koncept znanja” (Nolda, 2001: 101). U raspravi o tome šta danas znači biti obrazovana osoba, Hodgson ukazuje na opasnosti poduzetničkog modela visokog obrazovanja, zasnovanog na imperativu “ulaži u sebe ili nestani” (Lyotard, 1979). U takvom poimanju svrha obrazovanja postaje proizvodnja ljudskog kapitala, zasnovana na ideji “poduzetničkog sebstva” (Hodgson, 2010: 110).

Formiranje identiteta odraslosti kao humanistički cilj visokog obrazovanja

Nakon pregleda obrazovnih ciljeva u tržišno orijentiranom visokom obrazovanju, postavlja se pitanje kako naći uporište humanističkim obrazovnim ciljevima, poput formiranja identiteta odraslosti studenata. Brojna istraživanja (Tesch & Cameron, 1987; Whitbourne, 2002; Sneed, Whitbourne & Culang, 2006) pokazuju da su postadolescentske godine period značajnih promjena u vrijednostima, ciljevima i životnim orijentacijama, ali ovaj period života ipak ostaje izvan intencionalnog obrazovnog interesa. S jedne strane, postoji opći diskurs o postobaveznom obrazovanju usmjeren na društvene i ekonomske ciljeve, a s druge strane prisutan je nedostatak sistematske zainteresiranosti nauka o obrazovanju za period između adolescencije i odraslosti. Kao rezultat toga, Barnett tvrdi da se obrazovanje sve više kreće prema idealu “performativnog studenta” (Lyotard, 1984), koji je obučen da “pregovara, proizvodi, povezuje i prezentira” (Barnett, 2010: 262), odnosno da djeluje prema instrumentalnom i tehničkom razumu, a ne prema refleksivnom i komunikativnom razumu.

Pitanje formiranja identiteta odraslosti u visokom obrazovanju ne može se razmatrati odvojeno od razumijevanja znanja, učenja i svrhe univerziteta. Naime, ono što visoko obrazovanje smatra vrijednim znanjem neposredno djeluje na to kakve osobe nastoji oblikovati. Ako je osnovni cilj obrazovanja razvoj kompetencija koje se mogu mjeriti, demonstrirati i neposredno primijeniti, tada se i studenti prvenstveno posmatraju kao budući nosioci određenih profesionalnih uloga i funkcija. Nasuprot tome, ukoliko se znanje razumije kao supstanca ličnog razvoja, samorazumijevanja i kritičkog odnosa prema svijetu, tada visoko obrazovanje postaje prostor formiranja identiteta i sazrijevanja osobe. Zbog toga je za razumijevanje položaja humanističkih ciljeva u savremenom visokom obrazovanju potrebno analizirati promjene koje su se dogodile u samom poimanju znanja i njegove vrijednosti.

Znanje: performativni zaokret

Danas se od visokog obrazovanja očekuje da bude, kako Barnett navodi, “čvrsto ukorijenjeno u stvarnosti” (Barnett, 2004: 62) i da uzme u obzir njegovu

isprepletenost sa širim društvom. Zbog toga se ideja univerziteta posvećenog isključivo intelektualnom istraživanju radi samog znanja i razvoja ličnosti – karakteristična za Humboldtov model univerziteta – danas često smatra idealističkom ili romantičarskim snatrenjem (Gordon, 2011). U savremenom diskursu društva znanja i ekonomije zasnovane na znanju, visoko obrazovanje sve više pažnju posvećuje legitimiranju znanja, gdje pragmatizam (Rorty, 1989), korisnost (Gordon, 2011) i performativnost (Lyotard, 1984) imaju prednost nad vrijednošću znanja samog po sebi. Posljedica takvog epistemološkog pristupa jeste da se znanje legitimira na osnovu njegove instrumentalne vrijednosti, pri čemu su kompetencije osnova za planiranje kurikuluma i definiranje obrazovnih ishoda. Objasnjavajući razliku između obrazovanja i izobrazbe, von Glasersfeld upozorava da je usmjerenost na performanse – karakteristična za izobrazbu – neprimjerena konstruktivistički i humanistički orijentiranom obrazovanju (von Glasersfeld, 1991: 236). Orijentacija isključivo na performanse (izvedbu) može čak izgledati trivijalno u nekim područjima znanja.

Performativni zaokret u znanju u visokom obrazovanju rezultat je širenja njegovih granica i uklanjanje granica između akademske domene, te poslovnog i svakodnevnog života. Tako se tradicionalna “kula od bjelokosti”, koja je bila dostupna samo malom broju privilegiranih osoba, počela urušavati s masifikacijom visokog obrazovanja. Posljedica toga jeste da se tradicionalni ideal prenošenja disciplinarno utemeljenog znanja na univerzitetu ozbiljno dovodi u pitanje, a sve više se razvija problemski pristup, čiji je cilj razvoj mjerljivih kompetencija. Prema performativnom principu, znanje se posmatra kao roba, čija se vrijednost potvrđuje kroz korisnost i kompetentnost (Locke, 2013: 250-251). Ovaj proces se može tumačiti kao znak “vokacionalizacije” visokog obrazovanja (Biggs, 1999), što značajno mijenja prirodu nastave, koja postaje manje disciplinarno utemeljena, a više praktično orijentirana.

Razmatrajući utjecaj performativnosti na formiranje identiteta studenata, Barnett (2000) upozorava da instrumentalna i tehnička orijentacija visokog obrazovanja, iako olakšava djelovanje studenata u sadašnjosti, često ne uspijeva da im pruži ontološke i epistemološke resurse potrebne za smisleno djelovanje u svijetu lišenom izvjesnosti. Implikacije neizvjesnosti za obrazovni kontekst Arnold opisuje na sljedeći način: “upravo zato što je budućnost nepoznata, potrebno nam je više od naslijeđenih metoda” (Arnold, 2019: 13). Autor pritom ukazuje na oblike učenja koji potiču razvoj iznutra, a ne kroz adaptaciju, instrukciju ili discipliniranje. Mavrak dalje uočava kako akademska

zajednica potrebuje dijalošku svijest i personalnost, te temeljem vlastitih istraživanja zaključuje da “što je veće znanje koje je čovjek obrazovanjem stekao, to je češće *apersonalno, neodređeno očitovanje o fenomenima*, koje potječe od partikularnog stava, ali plasira se kao partikularna istina” (Mavrak, 2023: 63). Kada napuste prostor fakultetskog obrazovanja, diplomanti ubrzo shvataju da je okruženje u kojem se nalaze mnogo složenije i da obrasci stečeni tokom studija često nisu dovoljni za suočavanje s tim izazovima. Ovaj kontekst Barnett naziva *superkompleksnošću*, koju karakterizira krhkost našeg razumijevanja svijeta i sebstva te vlastite sigurnosti u djelovanju (Barnett, 2022). U takvom okruženju kompetencije i identiteti stalno se propituju, dok stečeno znanje brzo zastarijeva i postaje nedovoljno za potrebe savremenog svijeta rada. Govoreći o procesu zastarijevanja znanja, Arnold (2019: 64) naglašava da u takvim okolnostima značaj ličnosti i identitetskih kvaliteta postaje izrazito važan. Zbog toga se pred obrazovne institucije postavlja zadatak pomjeranja fokusa s pripreme za budućnost na sposobnost upravljanja neizvjesnošću.

Studenti: masifikacija i diverzifikacija

Postoji raznovrsnost studijskih aranžmana i studentskih profila koji su se pojavili tek u novije vrijeme poput studija na daljinu, necikličnih programa i mikrokredencijala. Zbog toga Mayhew i saradnici (2016) govore o višestrukim definicijama studenta, naglašavajući da je potrebno imati u vidu kako su se oblici studiranja u posljednjim decenijama značajno promijenili, te da su se proširili izvan tradicionalnog modela redovnog studiranja i pohađanja nastave u univerzitetskim učionicama. Masifikacija visokog obrazovanja dovela je do nastanka sasvim novog poimanja studenta u poređenju s tradicionalnim.

Pristup visokom obrazovanju širio se sporije nego na nižim nivoima obrazovanja i dugo je ostao područje rezervirano samo za domaće stanovništvo, mlađe pripadnike srednje klase i akademski pripremljene studente (Müller, Remdisch, Köhler, Marr, Repo, Yndigegn, 2015: 533). Današnje visoko obrazovanje dostupnije je nego ikada ranije, uz tendenciju otvaranja prema polaznicima koji se tradicionalno nisu smatrali univerzitetskim studentima. Kasnih 80-ih godina 20. stoljeća OECD uvodi termin *netradicionalni studenti* (OECD, 1987), a u novijim radovima pojavljuje se termin *posttradicionalni studenti* (Soares, 2013). Njihova posebnost izražava se na više načina: kroz nešto slabiji

socioekonomski status, kompleksnu porodičnu historiju, prethodnu obrazovnu biografiju ili zreliju dob u odnosu na onu koja je uobičajena za studentsku generaciju. Netradicionalnost se također ispoljava kroz korištenje različitih puteva i oblika učenja koji ranije nisu bili smatrani legitimnim u visokom obrazovanju, kao što su učenje na radnom mjestu, multimedijalno učenje i učenje putem digitalnih platformi.

Ove grupe studenata unose nove, višestruke identitete u obrazovne procese. Među njima su odrasle osobe koje su često izdržavaoci sebe i svojih porodica, koji kombiniraju rad i učenje, posvećeni su učenju i stjecanju kvalifikacija potrebnih za rad, te trebaju akademsko ili karijerno savjetovanje kako bi usmjerili svoj razvojni put. S obzirom na rastuće prisustvo netradicionalnih i posttradicionalnih studenata, otvaraju se nova istraživačka polja vezana za formiranje identiteta odraslosti i razvoj ove grupe studenata, što zahtijeva nijansirani pristup. To je posebno važno imajući u vidu nalaze prema kojima lični razvoj tokom studiranja može djelovati na razvoj identiteta blagotvorno i transformativno, ali i negativno i štetno (McLean & Abbas, 2011: 2).

Transformacije u visokom obrazovanju tokom proteklog stoljeća dovele su do promjene od elitnog ka masovnom i univerzalnom obrazovanju. U kontekstu viđenja Michaela Trowa (2007), elitno visoko obrazovanje usmjereno je na "oblikovanje uma i karaktera vladajuće klase; pripremu za elitne uloge" (Ibid.: 243). Masovno visoko obrazovanje povezano je s "prenošenjem vještina i pripremom za širi raspon tehničkih i ekonomskih elitnih uloga", dok univerzalni oblik teži "prilagođavanju 'cjelokupne populacije' brzim društvenim i tehnološkim promjenama" (Brennan, 2004: 22; Trow, 2007: 243). Razvijeniji dijelovi svijeta već su dostigli masovno visoko obrazovanje (Sjeverna Amerika, Zapadna i Istočna Evropa, Japan, Kina i Indija), gdje više od 43% jedne generacije učestvuje u visokom obrazovanju (Gutović i sar., 2026).

U evropskoj perspektivi, širenje pristupa visokom obrazovanju izraz je socijalne dimenzije Bolonjskog procesa i njegove usmjerenosti ka "učešću u visokom obrazovanju svih dijelova društva" (Council of Europe, 1998: 21), uključujući odrasle osobe, strane studente, kao i osobe slabijeg društvenog i ekonomskog statusa. Upis u visoko obrazovanje počeo se posmatrati ne više kao privilegija određenih grupa, nego kao pravo, pa čak i obaveza nakon završetka srednje škole.

Ovaj pomak je, zauzvrat, promijenio tumačenja cilja i vrijednosti visokog obrazovanja (Gibbons, 1998: 12-14, citirano u Kooij, 2015), usmjeravajući ih

više prema društveno i ekonomski relevantnim kriterijima. S rastućom diverzifikacijom i kretanjem prema univerzalnosti, visoko obrazovanje suočavat će se sa sve većim izazovima u odgovaranju na subjektivnosti studenata i pružanju iskustava relevantnih za njihove različite ličnosti.

Kultura učenja: prema paradigmi usmjerenosti na studenta

Visoko obrazovanje se otvara prema netradicionalnim pristupima, međutim, ono je i dalje pretežno usmjereno na profesora ili disciplinu, njegujući reproduktivnu i adaptivnu kulturu učenja u kojoj su studenti pasivno izloženi nastavnom zbivanju. Kultura učenja je vjerovatno aspekt visokog obrazovanja koji najteže prihvata promjene, s obzirom na to da je povezana s tradicionalnim shvatanjem univerziteta kao čuvara znanja zasnovanog na disciplinama i kao zajednice naučnika koji se smatraju autoritetima u svojim oblastima. Štaviše, savremeno visoko obrazovanje je zaglavljeno u “didaktičkoj antikvarnici” (Arnold, 2016: 157), u kojoj su studenti ograničeni na “zahtjeve učenja koji nemaju nikakve veze s njima i njihovim vlastitim procesima samoučenja” (Arnold, 2019: 12). Paradigma usmjerenosti na studenta fokus pomjera s učenja na poučavanje, te potiče aktivno učešće studenata u obrazovnom procesu. Njene dimenzije, prema Weimer (2002), uključuju:

- ravnotežu moći koja se ogleda u zajedničkom donošenju odluka nastavnika i studenata,
- sadržaj je u funkciji podržavanja studenata da nauče kako učiti,
- studenti preuzimaju odgovornosti za vlastito učenje,
- vrednovanje je u funkciji učenja, a ne samo prikupljanja ocjena.

Dvije snažne tradicije doprinijele su teoriji i praksi pristupa usmjerenog na studenta, a to su konstruktivistička i humanistička tradicija. U konstruktivističkoj tradiciji, ovaj pristup povezuje se s idejama “svrsishodnog aktivnog angažmana, otkrivajućeg učenja, razumijevanja, nadogradnje prethodnog znanja, refleksije i stvaranja kognitivne disonance” (Tangney, 2013: 267). S druge strane, u humanističkoj tradiciji pristup usmjerenosti na studenta vezan je za ideje “integriteta i slobode pojedinca” (Fay, 1988: 8), koje u većoj mjeri nego tradicionalna nastava potiču lični razvoj studenata. Ove ideje duboko su ukorijenjene u humanističkoj psihologiji Carla Rogersa, objašnjenom u njegovim djelima *Client-Centered Therapy* iz 1951. godine i *Freedom to Learn* iz 1969.

godine. Rogersova djela afirmiraju ideju usmjerenosti na pojedinca i njegove potencijale u terapijskom ili obrazovnom radu.

Ranije se ideja povezivanja obrazovanja i iskustva učenika pojavila u radovima Johna Deweya iz 30-ih godina 20. stoljeća, koji je pozivao na napuštanje tradicionalnog pristupa usmjerenog na prenos znanja sadržanog u udžbenicima i poučavanog “od strane nastavnika koji zauzimaju pozicije autoriteta” (Dewey, 1938: 18). Nasuprot toj paradigmi, Dewey se zalagao za učenje usmjerenom razvijanju potencijala učenika, koje se ne posmatra kao priprema za budućnost, već kao iskorištavanje sadašnjih mogućnosti i težnja ka cilju “upoznavanja s promjenjivim svijetom”. Centralna ideja jeste da “ne možemo direktno poučavati drugu osobu; možemo samo olakšati njen proces učenja” (Rogers, 1951: 389), te da osoba smisleno uči samo ono što doživljava kao povezano s održavanjem ili unapređenjem vlastite ličnosti. U knjizi *Freedom to Learn*, Rogers i Freiberg (1994) dodatno naglašavaju lični rast, osnaživanje te razvijanje svijesti i odgovornosti kod osobe u procesu učenja.

Ove ideje primijenjene su naročito u obrazovanju odraslih, koje je značajno doprinijelo promociji koncepta učenja usmjerenog na polaznika. Autori poput Lindemana, Knowlesa, Brookfielda i Mezirowa razvijali su ideju različitih potreba i perspektiva polaznika u obrazovanju odraslih te promovirali aktivno učenje i oblikovanje značenja kroz proces obrazovanja. Na našim prostorima, profesorica Mirjana Mavrak posebno je dala doprinos unošenju elemenata humanističke psihologije u radu s odraslima i studentima. U paradigmi usmjerenosti na osobu koja uči, nastavnik nije neupitni autoritet već je facilitator, dok osoba aktivno gradi značenja i znanja. Iskustvo učenja mora biti relevantno za ličnosti studenata – od sadržaja, resursa i metoda do okruženja. Zbog toga je jasno da se paradigma usmjerenosti na studenta suprotstavlja tradicionalnoj kulturi učenja. Njene vrijednosti za lični razvoj studenata uključuju (Tangney, 2013):

- pružanje mogućnosti za osnaživanje ličnosti,
- poštivanje slobodnog izbora i odgovornosti studenata,
- izražavanje povjerenja u sposobnosti studenata.

Ovaj pristup ima brojne implikacije za osmišljavanje i fleksibilnost kurikula, sadržaja kurseva i interaktivnost procesa učenja, te se sve više primjenjuje na univerzitetima širom Evrope.

U studiji koju je podržala Evropska studentska unija formuliran je spisak od devet principa učenja usmjerenog na studenta u evropskom visokom obrazovanju (ESU, 2015: 6-7):

1. Učenje usmjereno na studenta zahtijeva kontinuiran refleksivan proces,
2. Ne postoji univerzalno rješenje za sve studente,
3. Studenti imaju različite stilove učenja,
4. Studenti imaju različite potrebe i interese,
5. Mogućnost izbora je ključna za efikasno učenje,
6. Studenti imaju različita iskustva i prethodna znanja,
7. Studenti trebaju imati kontrolu nad vlastitim učenjem,
8. Učenje treba otvarati mogućnosti i usmjeravati,
9. Učenje zahtijeva saradnju između studenata i nastavnog osoblja.

Zanimljivo je da je, iako postoji u naučnom diskursu i praksi obrazovanja odraslih još od početka 20. vijeka, učenje usmjereno na studenta tek nedavno prepoznato u glavnom diskursu obrazovne politike Evropske unije. Ipak, njegova interpretacija u visokom obrazovanju ne odražava u potpunosti njegovo humanističko značenje. Sve izraženije tendencije ka komodifikaciji i instrumentalizaciji znanja, u smislu planiranja kurikuluma usmjerenog na ishode, povezane su prije svega sa stjecanjem kompetencija potrebnih svijetu rada. Briga o razvoju ličnog identiteta studenata još nije jasno prepoznata i afirmirana. Da bi obrazovanje bilo istinski značajno za osobu, učenje mora biti "prisvojeno, modificirano i personalizirano od strane osobe kako bi dugoročno ispunilo svoja obećanja" (Arnold, 2019: 12). Za ostvarenje takvog procesa učenja potreban je autentičan pristup usmjeren na studenta, koji afirmira potragu za ličnim razvojem.

Rezime prvog poglavlja

Prikazana analiza pokazuje da se savremeno visoko obrazovanje sve snažnije oblikuje pod utjecajem političkih, ekonomskih i tržišnih očekivanja. Širenje misija univerziteta, reformski procesi, naglašavanje zapošljivosti i razvoja kompetencija, kao i promjene u razumijevanju znanja i učenja, svjedoče o nastojanju da se visoko obrazovanje učini relevantnijim za potrebe društva i ekonomije. U takvom kontekstu univerzitet se sve češće legitimira kroz svoj doprinos ekonomskom razvoju, konkurentnosti i tržištu rada, dok humanističke dimenzije obrazovanja ostaju manje vidljive u dominantnim političkim i javnim diskursima.

Istovremeno, savremeni univerzitet postaje pristupačniji i otvoreniji nego ikada ranije. Proces masifikacije i liberalizacije pristupa visokom obrazovanju

doveli su do povećanja broja studenata i njihove sve veće heterogenosti. Studentska populacija danas donosi različite biografije, obrazovna iskustva, životne okolnosti i očekivanja, što zahtijeva fleksibilnije i podržavajuće kulture učenja. Ovakve promjene dodatno problematiziraju tradicionalne predodžbe o studentu i otvaraju pitanje različitih načina na koje visoko obrazovanje djeluje na razvoj pojedinaca.

Analiza je također pokazala da se visoko obrazovanje nalazi u svojevrsnom paradoksu. S jedne strane, od njega se očekuje da odgovori na ubrzane promjene u svijetu rada i društvu znanja, dok se s druge strane suočava s činjenicom da znanja i vještine stečene tokom studija sve brže zastarijevaju. U takvim okolnostima kvalifikacije i stručne kompetencije više nisu dovoljne za suočavanje s izazovima savremenog života. Sve veći značaj dobijaju lične osobine, sposobnost učenja, prilagođavanja, samostalnog djelovanja i upravljanja neizvjesnošću. Uprkos dominaciji instrumentalnih i tržišno orijentiranih diskursa, analiza savremenih rasprava o visokom obrazovanju pokazuje da njegov obrazovni potencijal nadilazi pripremu za profesionalne uloge. Iz perspektive filozofije obrazovanja, postoje promjene koje se događaju u samoj osobi tokom procesa studiranja (Barnett, 2009; 2022), dok se iz perspektive konstruktivističke pedagogije i andragogije naglašava prilika za razvoj pojedinaca sposobnih za samostalno učenje, odgovorno djelovanje i učešće u društvenom životu (Arnold, 2019). Ovo ukazuje na to da bi uloga visokog obrazovanja, iako to nije jasno naglašeno u savremenim diskursima, trebala biti usmjerena upravo na razvoj ličnih identiteta studenata, čiji je sastavni dio razvoj identiteta odrasle osobe.

Teorijska polazišta razmatranja formiranja identiteta odraslosti

Promjene u životnim tokovima, produženo trajanje obrazovanja, transformacije u svijetu rada i sve veća individualizacija biografija doveli su do preispitivanja tradicionalnih shvatanja odraslosti i načina na koje pojedinci oblikuju vlastiti identitet. U tom kontekstu, ovo poglavlje razmatra tri međusobno povezana pitanja koja čine njegovu tematsku okosnicu: prirodu identiteta odraslosti, značenje odraslosti u savremenom društvu te ulogu studiranja u procesima formiranja identiteta odraslosti kod studenata. Teorijsko polazište poglavlja predstavlja Eriksonova psihosocijalna teorija identiteta (Erikson, 1958; 1959; 1963; 1964; 1968), koja razvoj identiteta posmatra kao ključni razvojni zadatak pojedinca i naglašava povezanost individualnih i društvenih procesa u njegovom oblikovanju. Eriksonov pristup

- (a) povezuje procese identiteta s oblikovanjem odraslosti i kasnijim razvojem odrasle osobe, te
- (b) polazi od međudjelovanja individualnih i društvenih faktora u tom procesu.

Osnovna teorijska perspektiva dodatno je obogaćena kasnijim pristupima koji detaljnije razmatraju procese identitetskog razvoja poput McAdamsove teorije narativnog identiteta. Posebnu pažnju posvećujemo identitetu odraslosti kao jednom od ključnih identiteta koji se intenzivno razvija tokom postadolescentnog perioda. Autori (npr. Côté & Levine, 2002) razlikuju tipove identiteta koji se najintenzivnije formiraju u postadolescentnom periodu: identitet odraslosti, lični identitet i društveni identitet. Identitet odraslosti isprepleten je s preostala dva tipa identiteta (Schwartz, Donnellan, Ravert, Luyckx & Zamboanga, 2013: 341), ali mehanizme njegovog formiranja i razvoja potrebno je istražiti s pažnjom i uvažavanjem njegovih posebnosti.

Za sveobuhvatan uvid u procese formiranja identiteta odraslosti potrebno je razmotriti značenje odraslosti u savremenom kontekstu. Tradicionalna shvatanja odraslosti, zasnovana na društvenim zadacima, kao što su: završetak obrazovanja, zaposlenje, ekonomska samostalnost ili zasnivanje porodice, sve više se dovode u pitanje. U tu svrhu, predstavljaju se dva pogleda koja dovode u pitanje tradicionalna shvatanja odraslosti. Jedan je koncept *nadolazeće odraslosti / odraslosti u nastajanju* (Arnett, 2000; 2004a; 2004b; 2016), koji postoji u psihološkom i sociološkom diskursu od devedesetih godina 20. stoljeća i predstavlja razvojnu fazu između adolescencije i odraslosti. Iako je riječ o prilično uvjerljivom modelu za razumijevanje prelaza iz adolescencije u odraslost, koncept odraslosti u nastajanju bio je izložen kritikama, npr. od strane Hartmanna i Toguchi Swartz (2007), koji predlažu koncept nove odraslosti, odnosno novo razumijevanje odraslosti umjesto dodavanja nove razvojne faze.

U završnom dijelu poglavlja razmatramo odnos između iskustva studiranja i formiranja identiteta odraslosti. Polazeći od Eriksonovog koncepta psihosocijalnog moratorija (Erikson, 1968) i Côtéove ideje institucionaliziranog moratorija (Côté, 2006), visoko obrazovanje se konceptualizira kao specifičan razvojni kontekst koji studentima pruža mogućnosti traganja, samopropitivanja i eksperimentiranja s različitim životnim prilikama. Takvo okruženje privremeno odgađa preuzimanje određenih uloga odraslih i dugoročnih obaveza, stvarajući prostor za istraživanje i propitivanje mogućnosti. Iz te perspektive, studiranje postaje kontekst unutar kojeg studenti propituju značenje odraslosti, razvijaju osjećaj lične odgovornosti i oblikuju identitet odrasle osobe.

Pozicija teorije u kvalitativnom istraživačkom pristupu

Često se diskutira o poziciji teorije u kvalitativnom istraživanju. S jedne strane su autori (npr. Charmaz, 2006; Mitchell & Cody, 1993) koji zagovaraju minimalnu primjenu teorije u konceptualizaciji istraživačkog nacrtu kako bi se smanjile pretpostavke i preduvjerenja u kasnijem procesu interpretacije podataka. U okviru ovog pravca mišljenja, smatra se da teorija u kvalitativnom istraživanju nastaje iz prikupljenih podataka u obliku utemeljene teorije (Glaser, 1992). S druge strane, autori (npr. Ravitch i Carl, 2016; Saldaña, 2015) zagovaraju upotrebu teorije od samog početka istraživanja, prilikom “razumijevanja metodologije i epistemoloških dispozicija” (Collins i Stockton, 2018:

1). To uključuje oslanjanje na postojeću literaturu i teorije u definiranju konceptualnog okvira, istraživačkih ciljeva i zadataka, kao i u usmjeravanju cjelokupnog metodološkog nacrtu i postupaka analize podataka.

Relativno obuhvatna definicija teorijskog okvira navodi da on predstavlja “svaku empirijsku ili kvaziempirijsku teoriju društvenih i/ili psiholoških procesa, na različitim nivoima (npr. općem, srednjem, objašnjavajućem), koja se može primijeniti za razumijevanje fenomena” (Anfara i Mertz, 2015: 15). Nadalje, potrebno je razlikovati teorijski i konceptualni okvir istraživanja. Dok teorijski okvir identificira “termine, pojmove, modele, misli i ideje, kao i upućivanja na specifične teorije” (Merriam & Tisdell, 2016: 84), konceptualni okvir donosi operacionalizaciju pojmova i naznaku njihovog empirijskog istraživanja. Može se zaključiti da konceptualni okvir proizlazi iz teorijskog.

Opisujući potencijale korištenja postojećih teorija u kvalitativnom istraživanju, Maxwell (2013) koristi dvije metafore – ormar ili reflektor. U prvom slučaju, funkcija teorije jeste da organizira i poveže podatke, dok je u drugom njena uloga samo da osvijetli podatke u skladu s mogućnostima konkretne teorije, što znači da bi neka druga teorija mogla osvijetliti nešto drugo. Primjena teorije u ovoj knjizi odgovara njenoj ulozi kao organizirajućeg okvira, imajući na umu da svaka teorija i istraživačka metoda odražava određeni pogled na svijet. Nastojimo osigurati da teorijski okvir omogućiti otkrivanje glasova učesnika u intervjuima, kao i odgovarajuće “intelektualne resurse za konstruiranje teorija koje nastoje emancipirati, a ne kontrolirati” (Georges, 2005: 55, citirano u Collins i Stockton, 2018: 3). Namjera je da se time postigne uravnotežena upotreba teorije, osiguravajući da njena polazišta ne zamagle nalaze koji izranjaju iz samog istraživačkog polja.

Određenje položaja teorije u istraživanju dalje se odražava na odluku o strategiji kodiranja podataka, koja može biti vođena teorijom, vođena podacima ili kombinacija ta dva pristupa (Syed & Nelson, 2015: 379). U metodologiji problemski centriranog intervjua (PCI) – koja će kasnije biti detaljno objašnjena – teorijsko znanje istraživača “organizirano je unutar senzibilizirajućeg okvira kako se ne bi ugrozio zahtjev otvorenosti u kvalitativnom istraživanju” (Witzel & Reiter, 2012: 19).

Senzibilizirajući okvir omogućuje istraživaču stjecanje teorijskog znanja o temi kako bi definirao pravac istraživačkog procesa, ali koji će se također revidirati u diskurzivnom dijalogu s učesnicima istraživanja. Poseban epistemološki izazov PCI-ja proizlazi iz diskurzivno-dijaloške rekonstrukcije problema

Slika 2: Epistemološki izazov problemski centriranog intervjua (Witzel & Reiter, 2012: 18)



između teorijskog znanja istraživača i zdravorazumskog znanja sagovornika u intervjuu (vidjeti Sliku 2). U kvalitativnom istraživanju posebno je važno otkriti i eksplicirati istraživačevo znanje o problemu, umjesto da se vještački pokušava ignorirati njegovo postojanje. Jedan od načina da se to postigne jeste “putem kritičke rasprave i prisvajanja relevantnih teorija, pojmova, empirijskih studija i drugih izvora koji se odnose na dato pitanje” (Witzel & Reiter, 2012: 24). Treba imati na umu da to utječe na prirodu znanja stečenog putem PCI-ja, budući da su senzibilizirajući pojmovi “labavo definirani, opći pojmovi, a ne oni koji imaju specifične i precizne definicije” (Charmaz, 2015: 405).

Naša namjera u ovom istraživanju nije testirati postavke jedne teorije, već koristiti postojeće znanje i obrasce iz teorije i istraživanja kako bismo usmjerili ovo istraživanje i oblikovali logiku istraživačkog problema te odgovarajuće metodološke odluke.

Psihosocijalna teorija identiteta

Literatura obiluje teorijama identiteta, počevši od Eriksonove (1958; 1963; 1964; 1968) psihosocijalne teorije, koja je bila prva sveobuhvatna teorija razvoja

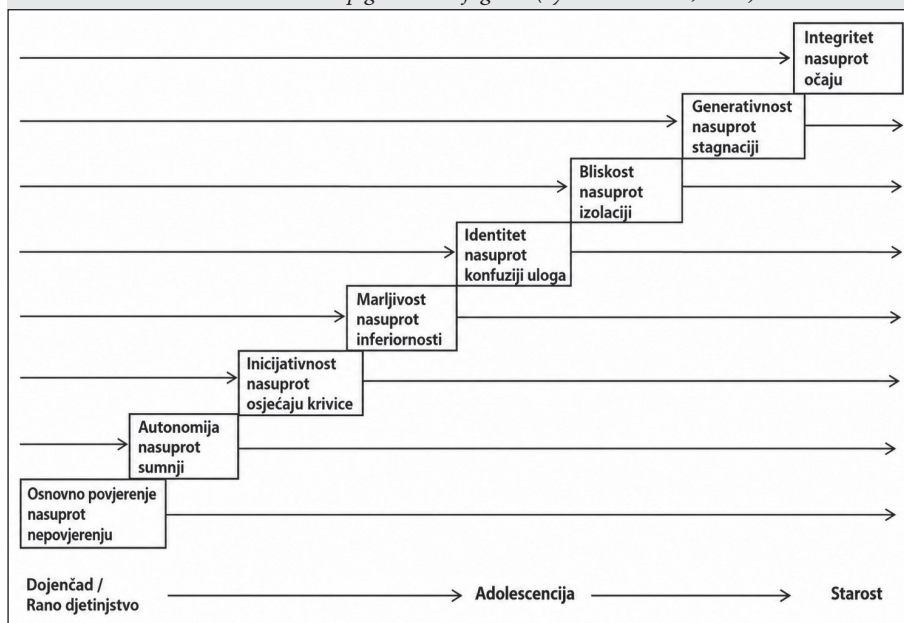
identiteta, preko autora koji su pisali unutar iste tradicije, poput Jamesa Marcie (Marcia, 1980) i Jane Kroger (Kroger, 2003), pa sve do savremenijih pogleda na identitet iz perspektive teorije samoodređenja (Self-Determination Theory – SDT), teorije samokategorizacije i teorije narativnog identiteta (McAdams, 1988; 2011; 2013a; 2018). U posljednjim decenijama, pojam “identiteta” postao je aktuelan i u drugim naučnim poljima, kao što su, naprimjer: kulturne studije, društvene studije, književnost, antropologija i političke nauke.

Istraživanja u razvojnoj psihologiji dugo su bila usmjerena prvenstveno na ljudski razvoj u ranom uzrastu. Raniji teoretičari ljudskog razvoja pristupali su razvoju normativno, nastojeći opisati karakterističan i očekivan razvojni put pojedinaca koji pripadaju određenoj dobnoj grupi. Većina klasičnih teorija ljudskog razvoja podržavala je ovaj normativizam. Freud je pretpostavljao da se razvojni put svake osobe odvija prema nizu unaprijed definiranih faza; Gesell i Ilg (Gesell, 1943/2014) prikazali su procese fizičkog sazrijevanja; Piaget (1952/1965) je ponudio karakterizaciju četiri faze kognitivnog razvoja; dok je Erikson (1958) otišao dalje od djetinjstva i adolescencije, uvodeći četiri razvojna izazova u postadolescenciji i odrasloj dobi. Za razliku od njegovih prethodnika, Eriksonova vizija ljudskog razvoja proširila se izvan bioloških utjecaja te je uključila psihološke i društvene dimenzije.

Ideja identiteta i njegovog formiranja središnja je za Eriksonovu psihosocijalnu teoriju i prožima sva njegova djela, zbog čega je u literaturi i dalje priznat kao “otac identiteta” ili “arhitekta identiteta” (Friedman, 1999). Erikson je smatrao da se ljudski razvoj odvija kroz osam faza, od kojih svaka uključuje krize koje je potrebno razriješiti prije prelaska u narednu fazu (vidjeti Sliku 3). Eriksonovo razumijevanje faza je dinamično i sekvencijalno, što znači da okvirno opisuje slijed događaja (Erikson, 1963: 271), ostavljajući prostor za “varijacije u tempu i intenzitetu” (Ibid.).

Eriksonova teorija je psihosocijalna jer naglašava “međudjelovanje pojedinačne biologije i psihologije, te društvenog priznanja i odgovora unutar historijskog konteksta” (Kroger, 2003: 206), pri čemu se svim ovim elementima pridaje jednaka važnost. Za Eriksona, razvoj je neodvojiv od kulture i društvenih struktura; “pojedinaac i društvo su složeno isprepleteni, dinamički povezani u stalnoj promjeni” (Erikson, 1959: 114), pri čemu društveni utjecaji i tradicionalne institucije, kao što je obrazovanje, “određuju njegove perspektive o njegovoj djetinjosti prošlosti i odraslijoj budućnosti” (Erikson, 1958: 20). Erikson ovo dodatno razrađuje navodeći da u ljudskom razvoju krize i

Slika 3: Eriksonov epigenetski dijagram (Syed & McLean, 2018)



konflikti s kojima se osoba suočava u svakoj fazi imaju razvojno značenje, “ne da bi označili prijetnju katastrofom, već prekretnicu, ključni period povećane ranjivosti i pojačanog potencijala” (Erikson, 1968: 96). Kriza identiteta je takva tačka u životnoj historiji “u kojoj se razvoj može nastaviti samo uzimanjem novog pravca” (Kroger, 2003: 207).

Iako je Eriksonova teorija oblikovana pedesetih godina 20. stoljeća, većina radova o ličnom identitetu i dalje je uzima kao referentnu tačku (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011: 7). Međutim, teorija je široko kritizirana zbog faznog modela razvoja (Pelaez, Gewirtz, Wong, 2008), normativizma u tretiranju ljudskog razvoja (Reis & Youniss, 2004), nedovoljnog empirijskog utemeljenja (Marcia, 1980), neprecizne operacionalizacije razvojnih procesa i struktura koje stoje u osnovi psihosocijalnog razvoja (Kroger, 2000), kao i zbog ponavljanja Freudovih mizoginih stavova (Douván, 1997).

U novije vrijeme zabilježeni su pokušaji ažuriranja njenih polazišta u svjetlu društvenih promjena u 21. stoljeću (npr. Robinson, 2015) i feminističkih perspektiva (Sorell & Montgomery, 2001). Dopune Eriksonove teorije uključuju Marciaovu teoriju statusa identiteta (Marcia, 2002) i Chickeringovu psihosocijalnu teoriju razvoja identiteta, posebno oblikovanu za kontekst visokog obrazovanja (Chickering & Reisser, 1993). Marciaova teorija precizira četiri

načina kako osoba pristupa odlukama povezanim s definiranjem identiteta, razvojnim zadatkom koji je Erikson prethodno opisao kao smješten između postizanja identiteta i konfuzije uloga, ali ga nije dodatno operacionalizirao. Marcia (1966) je predložio operacionalizaciju Eriksonove krize identiteta, koja se odvija između kasne adolescencije i rane odrasle dobi, kroz četiri statusa identiteta:

- ostvareni identitet, odnosno preuzimanje obaveza nakon perioda istraživanja,
- moratorij, odnosno kontinuirano istraživanje uz vrlo malo obaveza,
- preuzeti identitet, odnosno čvrste obaveze bez prethodnog istraživanja, i
- difuzija identiteta, odnosno neodlučno istraživanje bez obaveza.

Predlažući svoj model statusa identiteta, Marcia je naglasio istraživanje i preuzimanje obaveza kao dva glavna procesa koja vode formiranju identiteta (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006: 86). Chickering (Chickering & Reisser, 1993) je također koristio Eriksonovu teoriju kao oslonac za svoju teoriju, posebno uključujući sedam vektora, odnosno područja razvoja u fazi identiteta.

Razvijanje identiteta kao cjeloživotni proces

Eriksonova teorija ljudski razvoj posmatra kao cjeloživotni proces sastavljen od “osam temeljnih psihosocijalnih napetosti koje pojedinci moraju uravnotežavati tokom života” (Syed & McLean, 2018: 578). Napetosti iz djetinjstva i predadolescentnih godina uključuju: osnovno povjerenje naspram nepovjerenja, autonomiju naspram stida, inicijativu naspram osjećaja krivice, te marljivost naspram inferiornosti, čime se priprema put za krize s kojima se osoba suočava u adolescentskim i odraslim godinama, kao što su identitet naspram konfuzije uloga, intimnost naspram izolacije, generativnost naspram stagnacije i ego-integritet naspram očaja. Eriksonov rad označio je paradigmatški zaokret usmjerenjem teorijskog interesa na odraslu dob, posmatrajući je kao kontinuirani proces rasta i razvoja koji započinje nakon adolescencije (Hoare, 2002).

Glavna razvojna kriza, kriza identiteta, “javlja se u onom periodu životnog ciklusa kada svaki mladi čovjek za sebe mora oblikovati neku središnju perspektivu i pravac, neku funkcionalnu cjelinu” (Erikson, 1958: 14). Kako sugeriraju kasnija istraživanja (Douvan, 1997; Kroger, 2003; Schachter, 2009),

formiranje identiteta, posebno formiranje identiteta odraslosti, počinje u kasnim adolescentskim godinama i traje sve dok osoba ne dostigne snažan osjećaj identiteta odraslosti, najčešće kroz preuzimanje uloga i obaveza. Razvijanje identiteta nastavlja se tokom života pojedinca, u skladu s promjenama s kojima se osoba suočava tokom životnog vijeka u društvenim ulogama, očekivanjima i ukupnim životnim uslovima.

Erikson izvorno nije definirao dobne granice za faze svoje teorije, već samo razvojne zadatke. Syed i McLean (2018: 578) osporavaju široko rasprostranjeno shvatanje kriza kao faza, tvrdeći da je svih osam faza prisutno kod pojedinaca u svim tačkama životnog vijeka, ali da su određene krize izraženije u različitim vremenskim periodima, što im daje sekvencijalni karakter (vidjeti Sliku 3). Isti autori dalje tvrde da ove krize u suštini predstavljaju razvojne zadatke, pri čemu svaki od njih ima svoj primarni razvojni period, ali ne gubi relevantnost u daljem razvoju.

Ostatak ovog poglavlja detaljnije se bavi Eriksonovim polazištima o formiranju identiteta, izvoдеći implikacije za koncept identiteta odraslosti i koncept psihosocijalnog moratorija. Prije nego što nastavimo sa specifičnijim razmatranjem identiteta odrasle osobe, njegovih pokazatelja i puteva razvoja, prvo ćemo se osvrnuti na opće pitanje identiteta i njegov odnos prema sebstvu.

Sebstvo i identitet

Od samih početaka čovječanstvo je vođeno imperativom “spoznaj samoga sebe”, koji je očigledno poprimao različita značenja kroz epohe i kulture. Kako primjećuje Baumeister (2011: 48), u antičko doba to je moglo značiti “znati svoje mjesto i ponašati se u skladu s njim”, dok se danas odnosi na najsloženija pitanja smisla, zahtijevajući dublji uvid u sebe i okolni kontekst. Štaviše, svijet modernosti i postmodernosti možda je više opsjednut identitetom nego bilo koje prethodno doba, jer različite i složene stvarnosti, stilovi života, orijentacije i vrijednosti otežavaju, ako ne i onemogućuju, dostizanje potpunog znanja o sebi. Osim toga, razvoj se više ne posmatra kao normativni proces s jasno određenim opisima postignuća, kako je to predstavljeno u ranijim konceptualizacijama, naprimjer u Havighurstovoj teoriji razvojnih zadataka iz tridesetih godina 20. stoljeća. Čini se da su pokazatelji i granice identiteta danas liminalniji nego ikada ranije.

Ova zaokupljenost identitetom i njegovim brojnim oblicima i aspektima rezultirala je obiljem različitih konceptualizacija i teorijskih pozicija. Uprkos tome, ponekad se može činiti da je identitet samo “pomodna riječ”, lišena specifičnog značenja, koja označava gotovo sve, te da su teorije identiteta samo dodatno zakomplicirale i zamutile rasprave. Međutim, jasno je da danas govorimo o identitetima – u množini – jer postoje višestruki identiteti i mnogi slojevi u svakom od njih. To proizlazi iz činjenice da je identitet vezan za “mjesto osobe u društvenom sistemu, uključujući njene uloge i pripadnosti” (Baumeister, 2011: 49). Osoba preuzima onoliko identiteta koliko ima uloga koje obavlja u različitim društvenim kontekstima (Macmillan, 2007: 14). Postoji više društvenih sistema kojima osoba može pripadati i mnogo uloga koje može obavljati. Uprkos svojoj složenosti, identitet ima središnju ulogu u brojnim pitanjima povezanim s psihološkim i društvenim funkcioniranjem pojedinaca.

Lični identitet se može opisati kao zbir ciljeva, vrijednosti i uvjerenja osobe, standarda ponašanja i donošenja odluka, samopoštovanja i samovrednovanja, budućih sebstava i ukupne “životne priče” pojedinca (Vignoles i sar., 2011: 3). Slično tome, identitet odraslosti određuje se kao “viđenje sebe kao odrasle osobe” (Macmillan, 2007: 20), oslanjajući se na zbir samoodređujućih karakteristika osobe zbog kojih se osjeća odraslom. Erikson tvrdi da identitet u osnovi označava “osjećaj lične istovjetnosti i povijesnog kontinuiteta” (Erikson, 1968: 17). To je snaga koja pojedincu omogućuje da živi sa svrhom i orijentacijom. Prema Eriksonu, ključni period za formiranje identiteta jeste adolescencija, kada se pojedinac suočava s konfliktom između postizanja identiteta i konfuzije uloga. Međutim, taj proces ne počinje u adolescenciji, niti se njome završava. Prema Eriksonovom epigenetskom principu, svaki od osam zadataka koji se javljaju u ljudskom razvoju nadovezuje se na razrješenje prethodnih zadataka (Erikson, 1964). To znači da u onome što osoba jeste sada određenu ulogu imaju i daleki razvojni ishodi i iskustva, te da tačke krize, kako bi bile razriješene, zahtijevaju samonadilaženje. Stoga je kriza identiteta tačka u životu osobe koja potiče samorast i samonadilaženje, krećući se prema naprednijim načinima samodefiniranja.

Erikson također vidi identitet kao “konfiguraciju sebstva koja integrira talente, identifikacije i uloge osobe” (McAdams, 2011: 101), doprinoseći tako svijesti pojedinca o njegovim ili njenim snagama i slabostima, čime se postiže osjećaj lične dobrobiti (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, Missotten, 2011:

78). U istoj tradiciji, James Marcia definirao je identitet “kao strukturu sebstva, odnosno kao unutrašnju reprezentaciju osobe o tome ko je ona u smislu životnih ciljeva, stavova i sposobnosti” (Soenens & Vansteenkiste, 2011: 383). Prema Eriksonu, kada osoba dostigne formiranje ličnog identiteta, ona je ušla na vrata psihološke odraslosti, što znači da može ispričati vlastitu životnu priču (McAdams, 2011: 101). Može se zaključiti da je važan pokazatelj formiranja identiteta, zajedno s ranije spomenutim osjećajem istovjetnosti i kontinuiteta, osjećaj cjelovitosti i svijesti o vlastitim iskustvima i pređenom putu.

U najširem smislu, sebstvo je sačinjeno od fizičkih i psiholoških karakteristika. Ono “postoji na spoju između fizičkog tijela i društvenog sistema, uključujući kulturu” (Baumeister, 2011: 49). Sastoji se od “refleksivne svijesti, interpersonalnih uloga i reputacije, te izvršne funkcije” (Baumeister, 1998: 683). Još od pisanja Williama Jamesa krajem 19. stoljeća prihvaćeno je da sebstvo ima dva glavna dijela – “ja” (*I*, onaj koji spoznaje, aktivni opažač) i “mene” (*Me*, poznati aspekt sebstva). *Ja* predstavlja “nesocijalnu jedinku, relativno jednostavan skup potreba, želja i htijenja” (Macmillan, 2007: 13). *Mene* nosi društvenu stranu, odnosno “sposobnost da se osoba vidi onako kako je drugi vide” (Ibid.: 14).

Erikson vidi sebstvo “kao urođeni i prirodni proces koji osobu usmjerava prema integriranom i optimalnom funkcioniranju” (Soenens & Vansteenkiste, 2011: 382). Ova razlika može se interpretirati kroz ulogu subjekta ili objekta. Pod pojmom “subjekt” (*ja*) podrazumijeva se sebstvo kao aktivni djelatnik, onaj koji čini, začetnik djelovanja i misli, opažač iskustava. Sebstvo je “objekt” (*mene*) kada je to “ono nad čime se djeluje”, ono o čemu se misli, na šta se djeluje ili šta se opaža (Whitbourne, 1986: 4). Za razliku od identiteta, koji se danas shvata u mnoštvu svojih oblika i dimenzija, sebstvo se vidi kao jedinstvena, neponovljiva struktura, te su odstupanja od toga znak patoloških stanja osobe (Baumeister, 2011: 52). U poređenju s prvenstveno biološkim sebstvom, sadržaj nečijeg identiteta u određenoj mjeri je određen društvenim i kulturnim dimenzijama, što znači da identitet uključuje “društvenu potvrdu”, kao i “evaluativne i spoznajne dimenzije sebstva” (Serpe & Stryker, 2011: 236).

Ipak, u literaturi se nerijetko dešava da se pojmovi “sebstvo” i “identitet” koriste naizmjenično, implicirajući njihovo sinonimno značenje. U sveobuhvatnom pregledu o sebstvu i identitetu iz perspektive životnog vijeka, McAdams i Cox (2010) koriste ova dva pojma naizmjenično i najčešće spojena u jedinstvenu konstrukciju “sebstvo i identitet”, implicirajući da se odnose na isti pojam i

da su njihovi procesi međusobno neodvojivi. Štaviše, u McAdamsovoj troslojnoj teoriji ličnosti (McAdams, 2013a) – koja je u osnovi modela narativnog identiteta – slojevi sebstva: akter, agent i autor, predstavljaju sastavne dijelove identiteta. Međutim, u nekim drugim teorijama, naprimjer u teoriji samoodređenja, identitet i sebstvo imaju različita značenja i ne očekuje se nužno da imaju usklađene razvojne tendencije (Soenens & Vansteenkiste, 2011: 382).

Preispitujući kada je identitet usklađen sa sebstvom, Soenens i Vansteenkiste (2011) zaključuju da odnos između ta dva pojma zavisi od toga da li se identitet vidi kao otkriven, odnosno razvijen, ili kao konstruiran. Za zagovornike razvoja postoji autentično sebstvo koje pojedinci nastoje razviti i njegovati kroz izbore relevantne za identitet, dok za one koji zagovaraju konstruktivističku perspektivu ne postoji istinsko sebstvo, već se razvojna postignuća posmatraju pragmatično, u smislu toga da li doprinose uspješnom suočavanju sa životnim izazovima.

Iz teorijskih pozicija o identitetu i sebstvu koje su do sada predstavljene, razaznaju se zajedničke karakteristike identiteta, a to su kontinuitet i istovjetnost kroz vrijeme i različite kontekste. Sebstvo je uglavnom biološka supstanca i postoji gotovo nezavisno od “mene”. Istovremeno, identitet nastaje iz procesa odgoja i obrazovanja, kultiviranja i socijalizacije, u kojima “ja” stječe znanje o sebi i preuzima evaluativne dimenzije. Za naše istraživanje važno je istaći da se identitet može formirati i razvijati. U svjetlu Eriksonove tradicije, supstanca identiteta, koju treba razviti i formirati, predstavlja zbir samoodređujućih karakteristika, kao što su životni ciljevi, svrhe, stavovi, sposobnosti i davanje značenja važnim životnim događajima i izborima.

Identitet odraslosti

Identitet odraslosti i odraslost predstavljaju složene pojmove, koji su u posljednje vrijeme predmet temeljitih teorijskih analiza i sve većeg istraživačkog interesa, čemu najviše doprinose istraživanja u okrilju razvojne psihologije, socijalne psihologije i životnog toka. Ova složenost odražava, s jedne strane, stvarnosti u kojima se formira identitet odraslosti, a s druge strane, promjene u konceptualizaciji pokazatelja dostizanja identiteta odraslosti. Često se Eriksonova definicija identiteta i temeljno pitanje “ko sam?” uzima kao osnova za objašnjavanje karakteristika identiteta odraslosti i procesa njegovog formiranja (Whitbourne, 1986; Berman i sar., 2008; Benson & Johnson, 2009). Ovaj

stalni paralelizam između formiranja ego-identiteta i identiteta odraslosti ukazuje na središnje mjesto dostizanja osjećaja odraslog sebstva u Eriksonovoj teoriji.

Pišući o Lutheru, Erikson opisuje da je on “samome sebi omogućio produženje intervala između mladosti i odraslosti” (Erikson, 1958: 44), što je na kraju rezultiralo “njegovom teško stečenom odraslošću” (Ibid.: 206). Eriksonovo prikazivanje Lutherovog procesa postajanja odraslom osobom ukazuje na najmanje tri bitna aspekta:

- (I) postajanje odraslom osobom subjektivno je konstruiran proces,
- (II) njegovi vremenski okviri su fleksibilni,
- (III) uključuje promišljene napore.

Proces *formiranja* identiteta odraslosti odvija se između adolescencije i odraslosti. Nasuprot tome, proces *razvoja* identiteta odraslosti proteže se kroz cijeli životni vijek, temeljem procesa prevrednovanja i preispitivanja prethodno formiranog identiteta odraslosti. Međutim, autori poput Côtéa i Levinea (1987) još su prije nekoliko decenija ukazivali na potrebu uvođenja dodatne dimenzije formiranja identiteta – dimenzije životnog ciklusa. To podrazumijeva da formiranje ego-identiteta predstavlja “proces kroz koji se ova karakteristika ličnosti formira i kontinuirano transformira tokom životnog ciklusa” (Ibid.: 275). Ova cjeloživotna dimenzija naglašava se i u raspravama o identitetu odrasle osobe (Kroger, 2017), sugerirajući da se on razvija i njeguje kroz promjene koje osoba doživljava unutar sebe i u društvenom kontekstu tokom svog života. Kako potvrđuju novija longitudinalna istraživanja s mladim i sredovječnim odraslim osobama (Fadjkoff, Pulkkinen & Kokko, 2016), identitet odraslosti, rijetko ostaje fiksiran i stabilan tokom života. Slično tome, savremeni modeli identiteta, poput narativnog identiteta, razvoj identiteta odraslosti osobe posmatraju kao “dinamičan i iterativan proces” (Schwartz i sar., 2013: 96) koji traje tokom cijelog životnog vijeka.

Iako se paralelizam između ego-identiteta i identiteta odraslosti u Eriksonovim radovima ne može zanemariti, drugi autori, naprimjer Côté i Levine (2002), identitet odraslosti posmatraju unutar mreže višestrukih identiteta povezanih s razvojem u različitim domenama. Isti autori smatraju da snažan identitet odraslosti podržava razvoj ego-identiteta, ličnog identiteta i društvenih identiteta. Kao što postizanje identiteta odraslosti može osnažiti druge razvojne procese, tako i postignuća u određenim domenama, naprimjer profesionalnom ili ličnom, mogu potaći razvoj identiteta odraslosti.

Vraćajući se Eriksonovim polazištima o identitetu odraslosti, u njegovom djelu *Young Man Luther* (1958) moguće je pronaći opis odrasle osobe kao one koja već ima formiranu definiciju toga ko je. Ta definicija određena je na osnovu funkcije u svijetu rada, mjesta u slijedu generacija i društvenog statusa (Erikson, 1958). Navedene karakteristike odgovarale bi onome što se danas obično naziva “objektivnim pokazateljima” odraslosti, koji su određeni nečijim mjestom u društvenom sistemu ili preuzimanjem životnih uloga. U kasnijem djelu *Insight and Responsibility*, Erikson (1964) upućuje na specifičniji skup psiholoških faktora koji čine identitet odraslosti: skup ciljeva, vrijednosti i životnih planova koji štite osobu od teškoća svakodnevnog života. Ova povezanost objektivnih i subjektivnih obilježja odražava psihosocijalnu prirodu Eriksonove teorije.

Nadalje, Erikson smatra da identitet odraslosti uključuje samosvijest i sposobnost uočavanja kontinuiteta u vlastitom životu, kao i rekonstruiranja prošlosti kao niza individualnih izbora i odluka (Côté & Levine, 1987: 112). U tom smislu, poimanje identiteta odraslosti blisko je McAdamsovom, koji ga vidi kao “integrativnu konfiguraciju sebstva u odraslom svijetu” (McAdams, 2001: 102). Integrativni učinak uočava se u sinhronijskoj i dijahronijskoj dimenziji, pri čemu identitet obuhvata razlike i suprotnosti koje se pojavljuju u nečijem životu ovdje i sada, kao i kroz različita vremena i razvojne faze. Identitet ih sve “smisleno povezuje u vremenski organiziranu cjelinu” (Ibid.). Procesi formiranja identiteta odraslosti najintenzivniji su između adolescencije i odraslosti (Schwartz i sar., 2013: 97), što se danas smatra periodom koji se proteže do kasnih dvadesetih godina života (Arnett, 2004a). Kako je pokazano u brojnim studijama, proces formiranja identiteta odrasle osobe je postepen, višedimenzionalan i neujednačen, u smislu da može biti završen u jednom domenu, ali ne i u drugom, baš kao što se i obilježja odraslosti pojavljuju postepeno, uz individualne razlike u vremenskom rasporedu (Arnett, 2000; Côté, 2006; Hartmann & Toguchi Swartz, 2007). To kod mladih osoba izaziva osjećaj ambivalentnosti, izraženu kroz mješavinu zabrinutosti i iščekivanja (Arnett, 2004a).

U teorijskim i istraživačkim radovima moguće je razaznati faktore koji imaju ulogu u formiranju identiteta odrasle osobe. Gilleard i Higgs (2016) ukazuju na povezanost između formiranja identiteta i refleksivne sposobnosti pojedinca da iz životnih događaja izvede značenja. Oni idu toliko daleko da refleksivnost smatraju uslovom za postizanje “razvojnih vrlina odraslosti” (Ibid.: 311), što se manifestira u “promišljenom djelovanju” i “kontroliranoj narativnosti”

(Ibid.). Côté i Levine (2002) ovo proširuju uvodeći djelatnost pojedinca u društvenoj organizaciji ili kulturi. Oni smatraju da formiranje identiteta odrasle osobe odražava aktivno nastojanje osobe, istraživanje i eksperimentiranje sa životnim ciljevima, vrijednostima i samoregulacijskim procesima, uz oslanjanje na društvene strukture kao što su obrazovne institucije, organizacije slobodnog vremena, radno mjesto, porodični kontekst i slično. Kako će biti dodatno razrađeno u poglavlju o metodologiji, faktori kao što su promišljanje, narativnost, djelatnost pojedinca te društvena organizacija i kultura ugrađeni su u istraživački pristup ovom problemu.

Možemo zaključiti da identitet odraslosti predstavlja subjektivni osjećaj bivanja odraslom osobom, u kojem ulogu ima složeno međudjelovanje psiholoških osobina, djelatnosti pojedinca i društvenih procesa.

Formiranje identiteta odraslosti kao razvojni zadatak

Iako je Erikson predložio teoriju formiranja identiteta za kasnu adolescenciju, kasnija istraživanja pokazuju da se procesi razvijanja identiteta protežu u odraslu dob i traju tokom cijelog životnog vijeka (Whitbourne, 1986; Gilleard & Higgs, 2016). Štaviše, prihvaćeno je da se najkritičnija faza razvoja identiteta javlja tokom prelaza u odraslost, dok se sama odraslost razumijeva kao kontinuirani lični razvoj (Côté, 2006). Kroger (2007) objašnjava zašto pitanja identiteta postaju izražena u adolescenciji i ukazuje na spoj pritiska biološkog, psihološkog i društvenog razvoja. Autorica, dalje, opisuje ovo razdoblje kao vrijeme kada društveno okruženje počinje vršiti pritisak za uključivanje u različite psihosocijalne uloge odrasle osobe, a biološke i psihološke karakteristike osobe čine odgovore na takve procese i poželjnim i željenim (Kroger, 2007: 192).

Prihvaćeno je i potkrijepljeno relevantnim istraživanjima da su najintenzivniji procesi formiranja i ostvarivanja identiteta koncentrirani oko postadolescentnih godina i rane odrasle dobi (Schwartz, Côté & Arnett, 2005). Soenens i Vansteenkiste (2011: 381) idu dalje zaključujući da je formiranje identiteta kao razvojni zadatak središnja karakteristika razvoja ličnosti tokom adolescencije i cjelokupnog životnog vijeka. Formiranje identiteta počinje s adolescencijom i nastavlja se izvan njenog tradicionalno prepoznatog vremenskog okvira, pa se puni osjećaj ličnog identiteta očekuje između 18. i 25. godine, u periodu koji je

nedavno konceptualiziran kao *odraslost u nastajanju* (Arnett, 2000; Robinson, 2015), o čemu će se opširnije govoriti kasnije u ovom poglavlju.

Eriksonova teorija naglašava razvoj identiteta kao najistaknutiji razvojni zadatak adolescencije, a održavanje i preispitivanje identiteta kao razvojni zadatak tokom odraslosti (Kroger, 2017). Štaviše, kako je Erikson smatrao, “glavni psihosocijalni zadatak koji povezuje djetinjstvo s odraslošću uključuje razvoj održivog identiteta odrasle osobe” (citirano prema Côté & Levine, 2002: 14). U suštini, kada se identitet postigne, osoba ulazi u odraslost. Jednako je značajna i pretpostavka da proces razvoja identiteta obuhvata perspektivu životnog vijeka, poštujući ukupnost promjena i transformacija kojima je osoba izložena tokom života.

U teorijskim radovima, kada se govori o “radu na identitetu” koji pojedinac mora poduzeti, pojavljuju se dvije formulacije – otkrivanje identiteta i konstrukcija identiteta (Waterman, 1984; Berzonsky, 1986). Model konstrukcije identiteta orijentira se pragmatičnoj vrijednosti identitetskih procesa, koji vode uspješnoj konstrukciji identiteta koji omogućuje osobi funkcioniranje i suočavanje s izazovima u svom društvenom kontekstu. Stoga ovaj model negira postojanje istinskog sebstva i supstance unutar osobe koju treba njegovati (Soenens & Vansteenkiste, 2011: 381-382). On je više usmjeren na utilitarnu vrijednost identitetskih procesa i uzima društveni sistem kao referentnu tačku. Za razliku od pristupa konstrukcije identiteta, otkrivanje ili formiranje identiteta usmjereno je na identitet “kao unutrašnju reprezentaciju osobe o tome ko je ona u smislu životnih ciljeva, stavova i sposobnosti” (Ibid.: 383). Identitet je tako usko povezan sa sebstvom, dok je formiranje identiteta u suštini proces njegovanja sebstva i otkrivanja ko osoba zaista jeste. Ovaj pristup pretpostavlja da identitet odrasle osobe formira i razvija pojedinac u interakciji s društvenim kontekstom, u procesu koji kombinira i slučajno i namjerno vođene aktivnosti, pri čemu obrazovanje ima izuzetno važnu ulogu. Eriksonova teorija najistaknutiji je predstavnik ovog pristupa, sa stavom da uspješno formiranje identiteta proizlazi iz kombinacije nekoliko ključnih procesa: identifikacije s uzorom i introjekcije u ranom djetinjstvu, individualizacije, internalizacije vrijednosti te istraživanja tokom adolescencije i postadolescencije (Luyckx i sar., 2011). U okviru Eriksonove tradicije, formiranje identiteta odrasle osobe predstavlja specifičan razvojni zadatak s kojim se mlade osobe suočavaju u kasnoj adolescenciji, a koji rezultira kvalitativnom promjenom u “njihovom mišljenju, osjećanju, ponašanju, vrednovanju te odnosu prema drugima i sebi” (Chickering & Reisser, 1993: 2).

Dva procesa vode uspješnom formiranju identiteta odraslosti – eksploracija (traganje) i preuzimanje obaveza (posvećenost). Eksploracija je povezana s aktivnim eksperimentiranjem mladih osoba i traganjem za vlastitim mjestom, ulogama i orijentacijama, dok se preuzimanje obaveza odnosi na ličnu posvećenost i ulaganje u aktivnosti koje se percipiraju kao relevantne, kao i na njihovo integriranje u lični identitet (Kroger & Marcia, 2011: 33). Eksploracija podrazumijeva procjenu unutrašnjih i vanjskih poticaja kako bi se donijele odluke o važnim životnim izborima. Istraživanje se nalazi u središtu rada na identitetu u kasnoj adolescenciji i nadolazećoj odraslosti (Luyckx i sar., 2011: 79). Marcia (1980) također tvrdi da je eksplorativno ponašanje najizraženiji proces u “radu na identitetu” koji mladi trebaju poduzeti. Rezultat eksploracije jesu obaveze koje pojedinac preuzima i koje čine sastavni dio njegovog ili njenog osjećaja identiteta (Luyckx i sar., 2011: 80). Eksploracija predstavlja “proces prikupljanja informacija” (Grotevant, 1992 prema Zimmer-Gembeck i Mortimer, 2006: 549) koji prethodi donošenju izbora i preuzimanju obaveza. Osoba traži informacije i o vlastitoj ličnosti i o kontekstu. Kontekst visokog obrazovanja ovom traganju pruža “opipljive resurse” (Côté, 2006), predstavlja jući strukturirano i organizirano okruženje za (samo)razvoj studenata. Prema Eriksonu (1968), da bi formiranje identiteta odraslosti bilo uspješno, pojedinci trebaju proći kroz internalizaciju, pri čemu se identifikacije asimiliraju u skup koherentnih i jedinstvenih obaveza za koje osoba osjeća da odražavaju ono što ona jeste kao odrasla osoba. Formiranje identiteta ne odvija se u vakuumu, odvojeno od ukupnog društvenog konteksta i njegovih institucija. Kako pretpostavlja psihosocijalna teorija, postoji međudjelovanje individualnih i društvenih procesa, izraženo kroz diferencijaciju i integraciju kao srž odnosa između pojedinca i šireg konteksta.

Postoje rasprave (Brückner i Mayer, 2005; Shanahan, 2000) o institucionalizaciji i deinstitutionalizaciji društvenog konteksta koji okružuje prelaz u odraslost. Na osnovu *Njemačke studije životne historije*, Brückner i Mayer (2005) zaključuju da je, iako je razdvajanje ključnih životnih događaja i prelaza očigledno, u nekim aspektima institucionalizacija je i dalje prisutna, dok je u drugima deinstitutionalizacija već prevladala. Naprimjer, institucionalni okvir i dalje strukturira društveno okruženje povezano sa školovanjem, izobrazbom i radom, dok privatna sfera, porodični život, roditeljstvo i formiranje samostalnog domaćinstva sve više postaju destandardizirani i deinstitutionalizirani. Osim toga, postoji tendencija ka izjednačavanju razvojnih puteva muškaraca i žena.

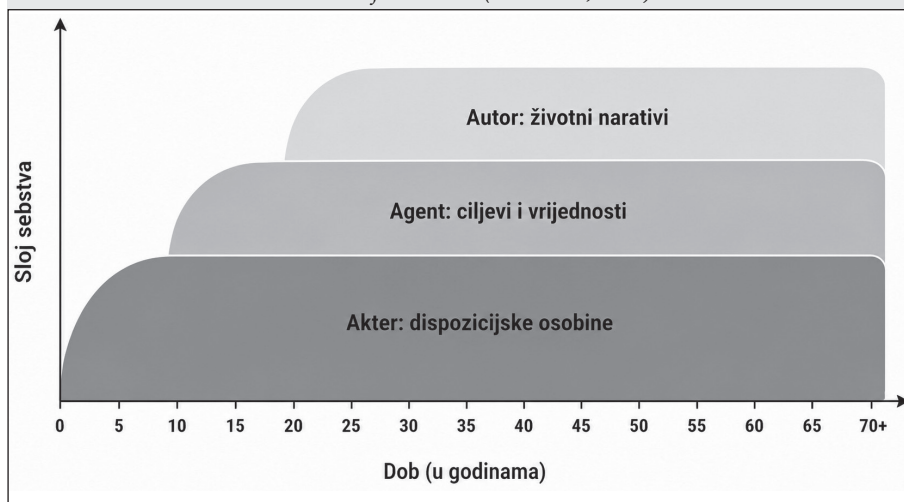
Do sada smo predstavili šta je identitet odrasle osobe i vidjeli da je njegova suštinska karakteristika integriranje prošlosti osobe i njenih težnji za budućnost u koherentnu životnu priču. Time se otvara prostor za raspravu o identitetu odrasle osobe kao narativnom identitetu.

Identitet odraslosti kao narativni identitet

Narativni identitet, kako ga razrađuje McAdams, predstavlja neoeriksonovski model (Schwartz i sar., 2013: 96), što znači da se oslanja na istaknuta polazišta o formiranju identiteta razvijena u Eriksonovoj psihosocijalnoj teoriji, kao što su: identitet kao integrativna snaga, dijalektika kontinuiteta i promjene, te razvoj identiteta kao kontinuiran, cjeloživotni proces. Koncept narativnog identiteta, kako se razumije iz perspektive psihologije, usko je povezan s formiranjem identiteta odraslosti. U McAdamsovom modelu identitet nije sinonim za sebstvo ili samopoimanje, nego za samorazumijevanje (McAdams, 2001: 102). Stoga narativni identitet predstavlja “priču o sebstvu koja povezuje rekonstruiranu prošlost, percipiranu sadašnjost i zamišljenu budućnost, pružajući pojedincu osjećaj jedinstva i značenja” (Adler i sar., 2017: 519). U skladu s eriksonovskim utjecajima, McAdams dalje definira identitet kao integrativnu konfiguraciju sebstva u odraslom svijetu (McAdams, 2001: 102). Ne radi se o tome da djeca nemaju osjećaj o tome ko su; riječ je o tome da to postaje psihosocijalno pitanje tek nakon adolescencije, kada društvo vrši pritisak na mlade da se pozicioniraju u pogledu zanimanja, vrijednosti, uvjerenja i odnosa prema drugima. Kako je teorijski objašnjeno (McAdams, 1988) i potkrijepljeno empirijskim dokazima (npr. Habermas & Bluck, 2000; Habermas & de Silveira, 2008), narativni identitet se pojavljuje u kasnim adolescentskim godinama. Skraja adolescencije ili ulaskom u mlađu odraslu dob osoba postaje “biograf sebstva” (McAdams, 1988: 60; 2011: 103), te nastavlja konstruirati i rekonstruirati vlastitu životnu priču tokom ostatka života. Kognitivne sposobnosti adolescencije nadovezuju se na formalno-operacijsko mišljenje i apstraktne oblike predstavljanja sebe, dok životne priče odražavaju kauzalnu i tematsku koherentnost, istovremeno se baveći kontradikcijama i paradoksima (McAdams, 2013a: 236) tako odražavajući identitet odrasle osobe u nastajanju.

Narativni identitet u suštini predstavlja “internaliziranu i razvijajuću priču o sebstvu koja životu osobe daje određeni stepen jedinstva, svrhe i značenja”

Slika 4: Slojevi sebstva (McAdams, 2013)



(McAdams, 2001: 102; 2011: 100). On također pruža subjektivni historijski prikaz vlastitog razvoja, instrumentalno objašnjenje najvažnijih obaveza osobe u području rada i romantičnih odnosa, te moralno opravdanje onoga ko je osoba bila, ko jeste i ko će biti. Stoga je narativni identitet usko povezan s ljudskom potrebom za stvaranjem značenja, koja se nalazi u središtu naracije (Stapleton & Wilson, 2017). Narativni identitet predstavlja treći, najnapredniji sloj ljudske ličnosti (Hooker i McAdams, 2003) ili sebstva (McAdams i Cox, 2010), odnosno sloj autora (McAdams, 2011: 103). U prvim godinama života ljudska ličnost ili sebstvo jeste ono aktera, definirano naslijeđenim dispozicijskim osobinama. Drugi sloj sastoji se od karakteristika koje omogućuju društvenu prilagodbu i motivaciju agenta, kao što su “ciljevi, planovi, želje, programi i dugoročne namjere” (McAdams, 2011: 103). Završni sloj, formiran u adolescenciji i mladoj odrasloj dobi, predstavlja *ja* koje je sada autor, onaj koji je sposoban dispozicijske i društvene karakteristike smjestiti u smislenu priču (McAdams, 2013a; 2013b).

Izjednačavajući životnu priču s identitetom, McAdams (1988: 60) promovira priču kao predmet istraživanja identiteta, kojem je pristupio putem upitnika i intervjua životne priče. Predmet istraživanja narativnog identiteta jeste priča-nje životne priče osobe o tome kako je ona osmislila različita iskustva i prekretnice koje čine tu životnu priču, kao i ukupnu koherentnost i vrijednosni ton koji karakterizira priču (Schwartz i sar., 2013: 101). Stoga se time otkriva kako osoba iz sjećanja izvlači pouke, što se “može interpretirati kao oblik istraživanja identiteta” (McLean & Pratt, 2005).

Posebna – iako usklađena – perspektiva narativnog identiteta razvijena je u području filozofije, s Paulom Ricoeurom kao njenim najistaknutijim autorom. Za Ricoeura (1988), narativni identitet govori o promjeni i trajnosti, te on uvodi dvije kategorije – *idem* (“identitet shvaćen u smislu biti isti”) i *ipse* (“identitet shvaćen u smislu sebe kao istog sebe”). Sposobnost da se različiti dijelovi života osobe povežu i da im se kao cjelini dodijeli značenje pokazatelj je formiranog identiteta.

Drugi pravac promišljanja o narativnom identitetu razvijen je unutar sociokulturnog modela koji proizlazi iz Vygotskyjeve teorije (McLean, Pasupathi & Pals, 2007), a koji naglašava nastajanje priča kroz interakciju s drugima. Prema tome, narativni identitet formira se upravo kroz aktivnost pripovijedanja, kojom se iskustva dijele, konstruiraju i rekonstruiraju u odnosu na određeni sociokulturni kontekst. Ovaj pristup također naglašava ulogu rane socijalizacije i obrazaca roditeljske komunikacije u razvoju narativnih vještina i autobiografskog rasuđivanja.

Kako se može razaznati iz rasprave predstavljene u ovom odjeljku, narativni identitet pojavljuje se u kasnim adolescentskim godinama i odvija se paralelno s formiranjem identiteta odraslosti. Štaviše, identitet odraslosti postaje vidljiv kroz proces naracije, pri čemu osoba pokazuje moć autorstva nad vlastitim životom, koji poprima jedinstvenost uprkos raznim kontradikcijama i razlikama koje može sadržavati.

Rezime drugog poglavlja

Ovaj odjeljak opisuje tri osnovna polazišta Eriksonove psihosocijalne teorije u pogledu formiranja identiteta odraslosti. Prvo je središnje mjesto formiranja identiteta u ukupnom psihosocijalnom razvoju čovjeka. Erikson odraslost postavlja kao centralno razvojno područje, te prepoznaje međudjelovanje psiholoških i društvenih faktora potrebnih za dostizanje odraslosti. Drugo je njegovo viđenje ljudskog razvoja kao cjeloživotnog procesa vođenog epigenetskim principom, odnosno “osnovnim planom” (Erikson, 1968: 92), koji je temelj psihosocijalnog razvoja i usmjerava osobe prema naprednijim oblicima funkcioniranja. Treće je Eriksonovo stanovište da je razvoj osobe, pored psiholoških faktora, pod utjecajem društvenog, kulturnog i institucionalnog konteksta (Patton, Renn, Guido & Quaye, 2016: 288). U smislu razvoja identiteta,

društvene strukture djeluju tako što pružaju institucionalizirani moratorij, odnosno prostor za intenzivne procese traganja. Eriksonova teorija utrla je put većini modela koji danas postoje, bilo da se oni na nju nadovezuju ili joj se suprotstavljaju. Izlaganje u ovom odjeljku vodi nas do tri osnovna zaključka:

1. Identitet odraslosti predstavlja složeno sjecište različitih psiholoških, društvenih i kulturnih korelacija. U suštini, on obuhvata sve karakteristike koje osobu definiraju kao odraslu. Danas se smatra da se te karakteristike ne pripisuju direktno niti se nameću pojedincu, nego se traže, formiraju i njeguju kroz strukturirane i namjerne aktivnosti institucije ili društva. Proces formiranja odvija se i kroz djelatnost pojedinca i kroz podršku društvenih struktura, kao što su, između ostalog: obrazovne institucije, kulturne organizacije, sportska i umjetnička udruženja. Ovaj zaključak otvara pitanje stvarne uloge društvenih struktura, posebno obrazovnih, u poticanju formiranja identiteta odrasle osobe.
2. Formiranje identiteta odraslosti predstavlja centralni razvojni zadatak koji se vremenski podudara s godinama koje osobe provode studirajući. Kako postavlja Erikson, rane dvadesete godine vrijeme su intenzivnog istraživanja, ali ne i velikog preuzimanja dugoročnih obaveza. Ova posebna karakteristika mladima pruža priliku da preispituju ko su, šta žele, čemu teže i gdje sebe vide u budućnosti.
3. Identitet odraslosti povezan je s procesom oblikovanja značenja i sposobnošću da se vlastita životna priča ispriča na sveobuhvatan način. Ovaj aspekt posebno je relevantan za našu odluku da se oslonimo na narativne tehnike, kao što je problemski centriran intervju (PCI), kao glavni izvor istraživačkih podataka.

Sljedeći odjeljak donosi pregled različitih pristupa definiranju statusa odrasle osobe, otkrivajući složenu mrežu današnjih predodžbi odraslosti.

Rekonceptualizacija odraslosti

Početak 20. stoljeća svjedoči “otkriću” adolescencije zahvaljujući Stanleyju Hallu, a što se vidi kao rezultat promjena u kulturi i društvu (Settersten i sar., 2005), ponajprije dostupnosti formalnog obrazovanja nakon 15. godine života, te zabrane rada djece u industriji i poljoprivredi. Društvo i životni tok pojedinca znatno su se promijenili tokom proteklog stoljeća, ponovo dovodeći u pitanje dominantna shvatanja ljudskog razvoja, njegovih procesa, struktura i ishoda. Uprkos njihovom klasičnom statusu, mnoge fazno-gradirane teorije osporavane su zbog svoje normativnosti i standardizacije (Pelaez i sar., 2008), što sugerira da u ljudskom razvoju individualni uslovi i subjektivna djelatnost imaju istaknutu ulogu.

Definirati odraslost kao fazu ljudskog razvoja koja neposredno slijedi nakon adolescencije i koja je određena skupom unaprijed definiranih očekivanja, uloga i psiholoških karakteristika čini se nedovoljnim za razumijevanje njene stvarnosti. Stoga se treba zapitati šta odraslost danas predstavlja, u uslovima produženog i široko dostupnog postsekundarnog obrazovanja, fleksibilnih režima rada i različitih pristupa u pogledu formiranjem porodice. Veliki broj istraživanja bavio se ovim pitanjem, ali čini se da ona sve više otkrivaju slučajeve destandardizacije i denormativizacije u savremenim shvatanjima odraslosti.

Do sada su dva pristupa sistematski dovela u pitanje definiranje odraslosti. Jedan je predložio Jeffrey Arnett, koji je formuirao koncept nadolazeće odraslosti (engl. *emerging adulthood*), koji pretpostavlja postojanje posebne faze između adolescencije i pune odraslosti (Arnett, 2004a; 2004b). Proces formiranja identiteta promijenio se pod utjecajem produženog postsekundarnog obrazovanja, što je rezultiralo “drugim životnim periodom relativne zavisnosti koji se sada naziva nadolazeća odraslost” (Côté, 2006: 89). Ovaj koncept potiče

novo promišljanje iz perspektive diskursa o odgođenoj odraslosti, istovremeno nastojeći izbjeći zamku produžene adolescencije i nezrelosti, te umjesto toga naglašava eksplorativnu prirodu procesa koji vodi prema odraslosti. Koncept nadolazeće odraslosti široko je kritiziran (Syed, 2015), a Hartmann i Toguchi Swartz (2007) odbacuju postojanje dodatne faze u životu pojedinca, te predlažu novo shvatanje odraslosti i njeno osmišljavanje u kontekstu današnjeg života i njegove promijenjene sociološke pozadine.

Bez obzira na odabrani pristup, za znanstvena istraživanja važno je odgovoriti na pitanja: “koji su kriteriji za postajanje odraslom osobom?”, te “kada možemo reći da je neko konačno prešao u odraslost?”. Brojne studije iz različitih naučnih područja ranije su se bavile ovim pitanjima. Tradicionalne dobne granice sve se više dovode u pitanje konceptom subjektivnog dobno identiteta (Kirkpatrick Johnson, Allen Berg & Sirotzski, 2007). Osim toga, ostvarivanje nekih od tradicionalno prihvaćenih pokazatelja odraslosti, takozvanih “velikih pet” tranzicijskih pokazatelja (Settersten, 2007), kao što su napuštanje roditeljskog doma, završetak školovanja, zaposlenje, finansijska nezavisnost, brak i roditeljstvo, u većini zapadnih društava danas se odvija znatno kasnije nego što je to bio slučaj u prošlosti. U kvalitativnoj studiji zasnovanoj na velikom uzorku o značenju braka za mlade odrasle osobe, samo jedna petina učesnika u istraživanju stupila je u brak u dobi sličnoj dobi njihovih roditelja (Kefalas, Furstenberg, Carr & Napolitano, 2011). To govori o promjeni tradicionalno prihvaćenih obrazaca porodičnih obaveza s kojima se suočavaju današnji mladi u poređenju s prethodnim generacijama.

U literaturi je već opisala da su prelazi u odraslost ponekad reverzibilni (Fussel & Furstenberg, 2005). Nije neuobičajeno da se mlade osobe, često nazivani “bumerang generacijom”, vraćaju u roditeljski dom nakon što su određeni period živjeli izvan njega. Rasprostranjenost ovog fenomena i niz pratećih socioekonomskih i psiholoških korelata nedavno su pokrenuli tok istraživanja iz područja roditeljstva, problematizirajući kvalitet života roditelja i percepciju njihove roditeljske efikasnosti nakon povratka odrasle djece u roditeljski dom (Tosi & Grundy, 2018). Neka ranija istraživanja govorila su o “sindromu prenapućenog gnijezda” kao jednom od temeljnih izazova roditeljstva generacije koja se suočava s teškoćama samostalnog življenja (Schnaiberg & Goldenberg, 1989).

U studiji iz kasnih devedesetih godina 20. stoljeća o tome da li su studenti odrasle osobe, Arnett (1994: 217) je utvrdio da većina učesnika nije smatrala

završetak obrazovanja uslovom za status odrasle osobe. Ovaj nalaz interpretiran je na osnovu produžavanja trajanja obrazovanja i paradigme cjeloživotnog učenja, koja je danas još rasprostranjenija i snažnije podržana. Nadalje, u kasnijim studijama isti autor (Arnett, 2003) zaključuje da su specifični događaji koji su se tradicionalno smatrali oznakama prelaza u odraslost, kao što su završetak obrazovanja, početak rada s punim radnim vremenom i stupanje u brak, irelevantni za stjecanje statusa odrasle osobe. Međutim, ne treba zanemariti da je navedeni nalaz proizašao iz istraživanja u američkom društvenom kontekstu i da se mogu očekivati određene varijacije među društvima, posebno onima koja ne pripadaju grupi zemalja s istim ekonomskim uslovima i kulturom koja potiče autonomiju i individualizam.

Raniji teoretičari iznosili su različite ideje o razvojnim karakteristikama perioda koji slijedi nakon adolescencije, ali još ne predstavlja “punu” odraslost. Erikson (1968), naprimjer, koristi termin “produžena adolescencija”, koja je tipična za industrijsku eru. On pretpostavlja da je za mlade osobe u razvijenim društvima tipičan psihološki moratorij, koji predstavlja “odgađanje odraslih obaveza. (...) To je period koji karakterizira selektivna permisivnost društva i provokativna razigranost mladih” (Erikson, 1968: 157). Keniston (1970) predlaže termin “mladost” kako bi označio period između adolescencije i rane odraslosti. Termini “mlada odrasla dob” i “rana odrasla dob” danas su također uobičajeni u naučnom diskursu (Toguchi Swartz, Hartmann & Rumbaut, 2017: 1), sugerirajući da postoje određene posebnosti povezane s prvim godinama odraslosti u poređenju s kasnijim godinama. Osim toga, Côté (2006: 112) predlaže pojam “alternativne odraslosti” nasuprot “pravnoj/tradicionalnoj odraslosti”, koja počinje s 18 ili 19 godina. Navedeni koncepti odražavaju višestruku relevantnost pitanja prelaska u odraslost.

Prelazak u odraslost

Do trenutka kada upišu fakultet, mlade osobe već su bile izložene različitim izborima i odlukama koje se tiču njihovih života i budućnosti. U ovoj životnoj fazi većina njih nema jasnu viziju o tome šta će postati do završetka studija, niti gdje će biti nakon diplomiranja. Prešavši iz srednje škole u visoko obrazovanje, novi kontekst pruža određenu nišu koja studentima omogućuje sigurnu zonu za eksperimentiranje i propitivanje, istovremeno ih određeno vrijeme štiteći

od mnogih dugoročnih izbora. Vrijeme istraživanja i traganja za novim identitetima, uz odgađanje novih odgovornosti i obaveza, već je u Eriksonovoj teoriji objašnjeno pojmom “psihološkog moratorija” (Erikson, 1968). Mlade osobe tako dobijaju nekoliko dodatnih godina za lični rast, učenje i stjecanje kompetencija, samopreispitivanje i propitivanje mogućnosti. Mladi u ovoj životnoj fazi nisu vezani za strukturirani raspored srednje škole i imaju više slobode u samostalnom usmjeravanju svojih životnih izbora i razvojnih zadataka. Stoga naučnici koji se bave ljudskim razvojem ukazuju na važnost “socijalne podrške i socijalno-psiholoških resursa (...) u olakšavanju prelaza mladih u odraslost, koji se sada proteže do tridesetih godina” (Benson & Elder, 2011: 1646).

Za one koji se odluče za studij, novi obrazovni kontekst nudi vrijeme “između”, pružajući im više autonomije nego u periodu adolescencije, ali ih i dalje u određenoj mjeri ostavljajući finansijski zavisnima od roditelja ili staratelja (Arnett, 1998). Njihova primarna identifikacija, dok su na studiju, jeste uloga studenta, njihovo ponašanje je u velikoj mjeri usmjereno na sebe, a preuzimanje drugih uloga je odgođeno. Međutim, nakon završetka studija očekuje ih svijet mogućih puteva i izbora, a kako bi se s njim suočili, današnji studenti trebaju steći resurse koji će im pomoći da odluče koje mostove treba preći, a koje zaobići. Proces istraživanja, koji je inherentno povezan s ovim periodom, nije besciljno kretanje, nego proces u kojem je mladima potrebna podrška u kontekstima njihove sekundarne socijalizacije (Gecas, 2001), kao što su institucije visokog obrazovanja, radno okruženje, porodica ili neformalne grupe.

Životi mladih osoba se svakako mijenjaju i zahtijevaju kapacitete za uspješno prolaženje kroz promjene. Situacije tranzicije dovode u pitanje prethodno uspostavljene percepcije vlastitih identiteta i iznova pokreću proces eksploracije. Studiranje postaje stanica na njihovom prelazu iz adolescencije u odraslost, ali koja je njegova posebna uloga u procesu formiranja mladih kao osoba? U Eriksonovom shvatanju, formiranje identiteta odraslosti predstavlja progresivan, kumulativan proces, pri čemu “svaka faza mora biti zadovoljavajuće pređena prije nego što se može pristupiti narednoj” (Meeus, 1992: 85). Stoga momenti stagnacije signaliziraju prerana zatvaranja, a ne regresije. Pojava preranog zatvaranja ukazuje na potrebu pojedinca za dodatnim vremenom za eksploraciju i samopropitivanje u toj konkretnoj fazi. Watermanova ranija istraživanja potvrđuju Eriksonovu hipotezu da kretanje od adolescencije prema odraslosti uključuje promjene u identitetu koje se mogu okarakterizirati kao progresivni razvojni pomaci (Waterman, 1984: 355). U prilog tome

govore i nalazi longitudinalnih studija koje su pokazale “veću učestalost progresivnih nego regresivnih pomaka” (Meeus, van de Schoot, Keijers, Schwartz & Branje, 2010: 1566).

Ostatak ovog odjeljka najprije pokazuje kako je prelaz u odraslost tek nedavno postao relevantna tema razvojnih studija. Zatim se nastavlja razmatranjem obilježja odraslosti, gdje se uočava paradigmatički prevrat od tradicionalno predviđenih dobnih granica prema fluidnim, produženim i izrazito subjektivnim putevima i prekretnicama.

Destandardizacija prelaska u odraslost

Prelazak u odraslost postalo je i razvojno i društveno relevantno pitanje kao posljedica velikih društvenih promjena zabilježenih na prelazu u 21. stoljeće, kao što su produženje trajanja obaveznog obrazovanja, omasovljenje visokog obrazovanja i smanjene mogućnosti učešća mladih u svijetu rada. “Normalna biografija”, s jasno definiranim putevima i izvjesnim prelazima iz obrazovanja u svijet rada, poznata mladima 20. stoljeća, urušila se pod utjecajem društvenih promjena kasne modernosti (Giddens, 1991; Beck, 1992). Društvene promjene oblikovale su okolnosti u kojima “mlade osobe često nemaju jasne referentne okvire i pokušavaju uspostaviti identitete odraslih u svijetu koji doživljavaju kao ispunjen rizikom i neizvjesnošću” (Furlong i Cartnel, 2007: 59). Neizvjesnost i nedostatak čvrstih referentnih tačaka u društvu čine prelazak iz adolescencije u odraslost destandardiziranim, pri čemu je svaki pojedinac u poziciji da postavlja vlastite subjektivne “standarde” dostizanja identiteta odraslosti. To se ogleda u pomaku od “normativnih” ka “izabranim” biografijama mladih (Furlong, Cartmel & Biggart, 2006).

Danas je dominantno shvaćanje da je ljudski razvojni put cjeloživotan, nelinearan i da uvijek postoje mogućnosti za različite razvojne ishode (Slatina, 2006; 2023). Andragoška literatura dugo je pri definiranju odraslosti polazila od koncepta zrelosti, koja se dijeli na: biološku, psihološku, socijalnu i profesionalnu zrelost (Andrić, Matijević, Pastuović, Pongrac & Špan, 1985; Pastuović, 2018). Dok su biološka zrelost, odnosno fizičko i fiziološko sazrijevanje organizma i njegovih funkcija, te psihološka zrelost, odnosno ravnoteža u psihološkom funkcioniranju, preduslovi za razmatranje odraslosti, socijalna i posebno profesionalna zrelost mogu se ostvariti samo ako u okruženju osobe

postoje odgovarajući preduslovi (Mavrak, 2005). Raspravljajući o promjenjivoj prirodi zrelosti i identiteta, James Côté (2000), upozorava na “zaustavljenu odraslost”, misleći pod tim na mlade osobe koje preuzimaju odgovornosti odraslog života.

Pored toga, u savremenoj naučnoj literaturi fokus je pomjeren s pitanja definiranja odraslosti na pitanje prelaska u odraslost, koji je postao složeniji unutar neizvjesnih stvarnosti svijeta u kojem živimo, obilježenih kontingencijom, fluidnošću i preispitivanjem tradicionalnih obrazaca. Raspravljajući o društvenim promjenama koje su dovele do diferencijacije prelaza između adolescencije i odraslosti, Furstenberg tvrdi da je za generacije koje su živjele krajem 20. stoljeća “odraslost počinjala čim bi adolescencija završila” (Furstenberg, 2013: 30), dok danas za većinu mladih osoba, barem u zapadnim društvima, između adolescencije i odraslosti postoji prelazni period koji obično traje više od jedne decenije. Buchmann (1989) je još prije tri decenije s pravom postavio pitanje da li išta nalikuje zajedničkim i institucionaliziranim putevima prema odraslosti, aludirajući na izrazito individualizirana iskustva u tom procesu.

Problemizirajući prelazak mladih u odraslost, Hartmann i Toguchi Swartz (2007) raspravljaju o “novoj odraslosti”, ukazujući na potrebu za rekonceptualizacijom same odraslosti, kao manje statičnog stanja ili trajnog statusa, a više kao procesa trajnog razvoja i istraživanja koji se proteže kroz životni vijek, odvija se u svim domenama života i razlikuje se od pojedinca do pojedinca (Ibid.: 279). Takvo shvatanje odraz je slabljenja i preispitivanja tradicionalnih percepcija odraslosti same po sebi, kao i ekonomskih i kulturnih pretpostavki o tome šta se smatra uspješnom biografijom (Arnold, 2016). Istraživanja o odgođenoj odraslosti ili produženoj adolescenciji (Kins & Beyers, 2010; Sharon, 2016), uz naglašavanje istraživačke dimenzije prelaza u odraslost i značaja psiholoških faktora, također skreću pažnju na moguće neželjene efekte takvog razvojnog puta. Niz studija ukazuje na važnost formiranja identiteta odraslosti za osjećaj stabilnosti, kontinuiteta i životnog zadovoljstva (Côté, 2006). Druga istraživanja otkrivaju povezanost između antisocijalnih ponašanja i odsustva radnih i porodičnih uloga kao pokazatelja odraslosti (Massoglia & Uggen, 2010). Sve to govori o važnosti sistematskog i strukturiranog pristupa poticanju formiranja identiteta odraslosti kao i pružanja mogućnosti za rast i podršku mladih unutar obrazovnih institucija.

Može se zaključiti da vanjski kriteriji prelaska u odraslost nisu sami po sebi podrazumijevajuća obilježja odraslosti. Oni su kontekstualno specifični

i variraju u odnosu na druge demografske karakteristike i tradicije povezane s različitim geografskim i kulturnim prostorima. Nestabilnost vanjskih faktora potakla je čitav tok istraživanja o prelasku u odraslost koji je zasnovan na subjektivnim prosudbama i percepcijama o tome šta znači biti odraslom osobom, što u suštini čini jezgro identiteta odraslosti.

Objektivni pokazatelji i subjektivna iskustva identiteta odraslosti

Empirijska istraživanja sugeriraju da “osjećaj odraslosti kod mladih osoba može znatno varirati”, posebno tokom rane odrasle dobi (Benson & Furstenberg, 2007: 214). Različiti društveni sistemi imaju specifične kriterije: za državu osoba stječe odgovornosti odrasle osobe u određenoj dobi, najčešće s 18 ili 21 godinom, kada se smatra spremnom za preuzimanje društvenih obaveza. U nekim religijskim tradicijama biološki kriterij se uzimaju kao osnova za status odrasle osobe. Iz perspektive obrazovnog sistema, osoba se smatra odraslom na osnovu svog položaja u odnosu na formalno obrazovanje, iako, kao što je ranije spomenuto, obrazovne kriterije treba uzimati s oprezom, imajući u vidu širenje učenja i obrazovanja izvan tradicionalnih granica i prostora, kao i rasprostranjenost paradigme cjeloživotnog učenja. Međutim, završetak srednje škole jeste pokazatelj odraslosti kod mladih koji ne nastavljaju postsekundarno obrazovanje (Benson & Edin, 2005). Razlike povezane s porodičnim socioekonomskim statusom, porijeklom i društvenom pozadinom zabilježene su u nekim ranijim istraživanjima (Kirkpatrick Johnson i sar., 2007: 249-251; Benson & Furstenberg, 2007; Hendry & Kloep, 2010), dok drugi autori tvrde da među društvenim klasama postoji više sličnosti nego razlika, što podržava tezu o pripadnosti zajedničkoj životnoj fazi bez obzira na društvenu klasu, kako predlaže Arnett (Arnett, 2016: 233). Ovi nalazi ukazuju na nedostatak stabilnog referentnog okvira i na mozaik razlika koje zahtijevaju posebnu pažnju pri definiranju odraslosti.

Odraslost se tradicionalno smatrala rezultatom kriterija koji proizlaze iz društvenih uloga i zadataka vezanih za određena dobna očekivanja. U novije vrijeme, potaknuto sve većim brojem istraživanja o individualiziranom karakteru prelaska u odraslost, pažnja je usmjerena na “prepoznavanje, interpretaciju i evaluaciju iskustava povezanih s tim prekretnicama od strane osobe” (Eliason, Mortimer, Vuolo, 2015: 206). Krajem 20. stoljeća u literaturi

nalazimo primjere o izostanka normativnosti pri prelazu u odraslost u kasnoj modernosti i nedovoljnosti tradicionalnih vanjskih pokazatelja za definiranje da li je neko formirao identitet odrasle osobe ili ne (Buchmann, 1989; Elder, 1985). U zborniku o prekretnicama i prelazima u dinamici životnog toka u drugoj polovini 20. stoljeća, Elder je postavio pitanje koje, čini se, ni danas nije potpuno odgovoreno: “U kojem trenutku mlade osobe počinju zauzimati stanovište odrasle osobe i u skladu s tim posmatrati sebe?” (Elder, 1985: 173).

Noviji zaokret prema subjektivnim iskustvima prelaska u odraslost, kao i aktuelizacija konceptata kao što su identitet odraslosti (Lyons, 2015) i subjektivni dobni identitet (Kirkpatrick Johnson i sar., 2007), otvorili su put fenomenološkom pristupu odraslosti i, u konačnici, razumijevanju mnoštva subjektivnih puteva. Studije posvećene ovom problemu postavljaju pitanja poput: šta znači biti odrasla osoba, šta osobu navodi da sebe smatra odraslom, i kako pojedinci razmišljaju o sebi kada ih se pita da li su odrasli (Arnett, 2001; Galambos, Turner & Tilton-Weaver, 2005; Shanahan, Portfeli, Mortimer & Erickson, 2005; Hartmann & Toguchi Swartz, 2007; Fadjukoff, Pulkkinen & Kokko, 2016; Tagliabue, Crocetti & Lanza, 2016). Zajedničko svim ovim studijama jeste da se fokusiraju na osjećaj odraslog sebstva, bez obzira na hronološku dob – bez obzira na to da li ga nazivaju identitetom odraslosti ili ne, a to čini ono što se naziva subjektivnim identitetom odrasle osobe (Lyons, 2015).

Očigledno je da se u novije vrijeme fokus naučne literature pomjera s objektivnih pokazatelja prelaska u odraslost na subjektivne percepcije i iskustva, naprimjer, na razumijevanje procesa postajanja odraslom osobom i kriterija koje mladi vide kao ono što ih čini odraslima. Međutim, još nije moguće sa sigurnošću tvrditi kako osobe koje prolaze taj proces razumiju i doživljavaju prelazak u odraslost. U prethodnim istraživanjima korišteni su različiti metodološki pristupi, od kvantitativnih upitnika i sistematskih pregleda literature do kvalitativnih tehnika, životnih historija ili intenzivnih intervjuva. Literatura o identitetu odraslosti zauzima jednu od tri perspektive utemeljene u velikom dijelu teorijskih radova:

- (1) stjecanje uloga i dužnosti odraslih,
- (2) razvoj osobina odrasle osobe, te
- (3) model koji povezuje uloge i osobine odrasle osobe (Kirkpatrick Johnson i sar., 2007: 244).

Radi jasnoće, ove tri perspektive bit će posebno razrađene u nastavku teksta.

Uloge i odgovornosti odraslog

Preuzimanje uloga povezanih sa završetkom obrazovanja, uspostavljanjem stabilnih emocionalnih odnosa, porodicom, zaposlenjem i finansijskom nezavisnošću tradicionalno se smatraju "objektivnim" pokazateljima odraslosti, implicirajući da postoje odgovarajuća dob i određeni raspored preuzimanja uloga i zadataka kroz koje mlade osobe bivaju uvedene u odraslost. Međutim, ova tema otkriva više složenosti i nejasnoća nego što bi se moglo očekivati. Još nejasnije je pitanje povezanosti između različitih pokazatelja, naprimjer da li osoba najprije počinje sebe doživljavati kao odraslu pa zatim preuzima određene uloge, ili obrnuto. Ovo pokazuje da su identitet, uloge i obaveze povezani na specifičan način. Tu povezanost Macmillan (2007), oslanjajući se na Strykerovu teoriju identiteta, objašnjava time da su, u vezi s preuzimanjem uloga, "identiteti višestruki, ali promjenjivi" i zavisni od "hijerarhije istaknutosti", koja utječe na "različite stepene obavezanosti koje osoba ima prema različitim ulogama" (Ibid.: 14). Nastavlja tezom da obaveze prema ulogama nisu oslobođene društvenih odnosa i struktura, koje ili olakšavaju ili sprečavaju pristup određenoj ulozi.

Mlade osobe koje su završile sva tri prelaza: uspostavljanje nezavisnosti od roditelja, stupanje u brak, te postajanje roditeljem sebe doživljavaju odraslima, dok je to dvostruko rjeđi slučaj s onima koji nisu preuzeli ovaj skup uloga (Shanahan i sar., 2005). Istražujući značenje braka za mlade odrasle osobe, Kefalas i saradnici (2011) zaključuju da postoje dvije grupe – planeri braka i bračni naturalisti. Autori tvrde da je razlika između njih u tome što "dok naturalisti vide brak kao preduslov odraslosti, planeri žele sebe izgraditi kao odrasle osobe prije nego što stupe u brak" (Ibid.: 870). Nadalje, kada je riječ o roditeljstvu, nalazi ukazuju na različit utjecaj preuzimanja ove uloge na iskustva identiteta odraslosti kod žena i muškaraca, pri čemu je roditeljska uloga utvrđena kao pokazatelj odraslosti za žene, ali ne uvijek za muškarce (Benson & Furstenberg, 2007: 214). Shanahan, Porfeli, Mortimer i Erickson (2005), na osnovu studije o subjektivnom dobnom identitetu i prelazima u odraslost, sugeriraju da su iskustva porodičnih uloga, odnosno brak, život u samostalnom domaćinstvu i roditeljstvo pozitivni korelati identiteta odrasle osobe, dok iskustva prelaska povezana s postignućem, kao što su završetak obrazovanja ili rad s punim radnim vremenom, to nisu.

U studiji zasnovanoj na sistematskom pregledu literature o tome kako se mlade osobe nose s formiranjem identiteta tokom prelaza iz studija u svijet rada,

utvrđeno je da “nadolazeći odrasli koriste tranziciju kako bi odgovorili na pitanja identiteta i otkrili koji im posao najbolje odgovara” (Grosemans, Hannes, Neyens i Kyndt, 2018: 18). Iako je potrebno dodatno empirijsko utemeljenje, navedena studija ukazuje na to da preuzimanje radnih zadataka može potaći formiranje identiteta i osjećaj odgovornosti te sposobnosti samovrednovanja, što čini subjektivne kriterije odraslosti. Benson i Furstenberg (2007: 215) navode povezanost zaposlenja i nezavisnosti od roditelja u formiranju identiteta odraslosti, objašnjavajući da se mladi koji rade s punim radnim vremenom ne osjećaju potpuno odraslima ukoliko se također nisu iselili iz roditeljskog doma. Dalje posljedice ovog nalaza sugeriraju da biti odraslom osobom znači biti nezavisan od roditelja i sposoban za finansijsko izdržavanje samog sebe. Štaviše, finansijske odgovornosti, poput plaćanja stanarine i osiguravanja životnih troškova vlastitog domaćinstva, pokazale su se u nekoliko studija pozitivno i značajno povezanim sa subjektivnim osjećajem statusa odrasle osobe (Benson & Furstenberg, 2007: 204; Andrew, Eggerling-Boeck, Sandefur & Smith, 2007: 229).

Sve navedeno pokazuje da preuzimanje uloga i obaveza djeluje na formiranje identiteta odraslosti, pri čemu uloge povezane s finansijskom nezavisnošću i odgovornostima imaju poseban značaj. Također je očigledna važnost konteksta i okolnosti u kojima se određeni prelazi dešavaju jer preuzimanje uloga ima izraženo društveno značenje i zavise od kulturnih normi i očekivanja (Côté, 2000). Također je zabilježeno da mlade osobe u razvijenim društvima i oni koji potječu iz porodica prosječnog ili višeg socioekonomskog statusa imaju tendenciju da uloge povezane s odraslošću preuzimaju u kasnijoj dobi u poređenju s mladima iz ruralnih područja i slabijeg socioekonomskog porijekla (Kirkpatrick Johnson i sar., 2007; Benson & Furstenberg, 2007). Ovaj nalaz ide ruku pod ruku s Eriksonovim konceptom psihološkog moratorija, prisutnim kod mladih osoba iz industrijaliziranih društava s dostupnim postsekundarnim obrazovanjem i relativnom socijalnom sigurnošću. U mozaiku utjecaja koji djeluju na formiranje identiteta odraslosti, istraživanja ukazuju i na lične osobine (Arnett, 2001; 2004a; Andrew i sar., 2007; Cuzzocrea, 2018).

Lične osobine

Demografski kriteriji, poput dobi, dugo su smatrani “objektivnim pokazateljima” odraslosti, ali je, zajedno s drugim ranije podrazumijevanim karakteristikama,

i ovaj kriterij doveden u pitanje, čime je osvijetljena grupa individualnih obilježja, koja imaju ulogu u određivanju statusa odrasle osobe. Ova obilježja se u literaturi nazivaju i “unutrašnjom stranom” prelaska u odraslost (Andrew i sar., 2007). Drugi autori (Scheer, Unger & Brown, 1996) svrstavaju ih među “kognitivno povezane faktore”, kao što su odgovornost za sebe i donošenje odluka, koji su se pokazali relevantnim za raspravu o završetku adolescencije. Iako se mnogo zna o promjenama u preuzimanju uloga, manje se zna o tome kako mlade osobe pronalaze smisao u tim promjenama (Benson & Furstenberg, 2007: 201) i koje pokazatelje povezuju s postajanjem odraslom osobom.

U studiji provedenoj u evropskom kontekstu utvrđeno je da više mladih osoba ne uzimaju preuzimanje uloga, dobne prelaze, relacijsku zrelost ili poštivanje normi kao kriterije za definiranje odraslosti (Tagliabue i sar., 2016: 385). Raskidajući s tradicionalnim normama i očekivanim putevima, mlade osobe doživljavaju prilično individualan, nepredvidiv i nelinearan prelaz u odraslost, koji se najintenzivnije prepoznaje kao period traganja za identitetom i samoistraživanja. Slični zaključci izvedeni su iz studije koju su proveli Scheer i saradnici (1996), u kojoj su adolescenti sebe češće procjenjivali prema psihološkim kriterijima, kao što su dostizanje zrelosti/preuzimanje odgovornosti, samostalno donošenje odluka i osjećaj finansijske nezavisnosti, nego što su se pozivali na bilo koje demografske kriterije. To govori o složenim odnosima između različitih pokazatelja odraslosti. Nadalje, određeni rezultati istraživanja pokazuju da “demografski pokazatelji pružaju potrebnu strukturu za postizanje mnogih unutrašnjih i individualnih promjena” (Andrew i sar., 2007: 228). Slično tome, studije potvrđuju da, iako demografski pokazatelji nisu univerzalni signali identiteta odraslosti, oni su i dalje značajni, čak i u razumijevanju subjektivnih percepcija i iskustava prelaza u odraslost (Holmstrom i sar., 2000).

Među najistaknutijim autorima koji predlažu subjektivnu konstrukciju odraslosti jeste Jeffrey Arnett, koji tvrdi da su individualne karakteristike kao što su nezavisnost, odgovornost, emocionalna i kognitivna zrelost relevantnije za osjećaj identiteta odrasle osobe nego preuzimanje uloga odraslih (Arnett, 1998; 2000). U jednoj od najranijih studija o koncepcijama prelaza u odraslost, koja je provedena komparativno na uzorku adolescenata, nadolazećih odraslih i mladih do odraslih osoba srednje dobi, koristeći kvantitativne tehnike, Arnett (2001) je izdvojio određene karakterne osobine koje je nazvao individualnim kriterijima, te ih je smatrao najvažnijim pokazateljima formiranja identiteta odraslosti. Ti kriteriji obuhvataju: prihvatanje odgovornosti za sebe,

donošenje samostalnih odluka, finansijsku nezavisnost i uspostavljanje odnosa s roditeljima kao ravnopravna odrasla osoba (Arnett, 2001: 134; Arnett, 2004a; 2004b). U Arnettovom istraživanju visok procent (75% učesnika), odbacio je demografske odrednice kao kriterij zbog kojeg bi se osjećali odraslima (Arnett, 1998).

Prethodno navedeno otvara put za dvije ključne kategorije unutar grupe ličnih obilježja ili individualnih kriterija odraslosti – subjektivnu dob i psihološku zrelost. Koncept subjektivne dobi (Galambos i sar., 2005) podrazumijeva percepciju pojedinca o “vlastitom procesu starenja i sazrijevanja u poređenju s vršnjacima iste dobi i njegovu identifikaciju s određenim dobnim grupama” (Benson i sar., 2012: 1753), pri čemu je tempo viđenja sebe odraslom osobom individualan i raznolik. Isti autori navode dokaze da subjektivna dob ima ulogu u kretanju prema finansijskoj i stambenoj nezavisnosti, što se u ranijim istraživanjima pokazalo kao relevantan pokazatelj odraslosti, kao što postoje dokazi da preuzimanje odraslih uloga djeluje na subjektivnu dob osobe i nje-nu samopercepciju kao odrasle osobe. Subjektivna dob varira, posebno kod mladih osoba između adolescencije i odraslosti (Galambos i sar., 2005: 540; Benson & Furstenberg, 2007).

Studija provedena sa studentima u Kanadi pokazala je da postoji negativan linearni odnos između hronološke i subjektivne dobi, pri čemu je 25,5 godina prelomna tačka prelaska iz starije u mlađu subjektivnu dob (Galambos i sar.: 550-551). Ranije su Montepare i Clements (2001) sugerirali da socijalne i autobiografske referentne tačke utječu na subjektivnu dob, što se ponekad manifestira u višoj subjektivnoj dobi kod adolescenata s devijantnim ponašanjem ili kod starijih odraslih osoba koje se osjećaju besciljno i žive neispunjen život.

Drugi tok istraživanja podržan je radom Greenbergera i Steinberga (1986), koji su predložili teorijski model psihosocijalne zrelosti, fokusirajući se na tri aspekta koji se razvijaju tokom adolescencije i rane odrasle dobi:

- uzdržanost – sposobnost kontrole impulsa, uključujući agresivne impulse,
- perspektivnost – sposobnost zauzimanja različitih gledišta i promišljanja o dugoročnim posljedicama,
- odgovornost – preuzimanje potpune kontrole nad vlastitim ponašanjem i odupiranje utjecajima drugih.

Kasnije dopune Greenbergerovog modela dodatno su ga prilagodile savremenom kontekstu i mladima koji prelaze u odraslost. U novije vrijeme, Benson

i saradnici (2012) definiraju psihosocijalnu zrelost kao autonomiju, odnosno nezavisnost, samopouzdanje i sposobnost postavljanja i ostvarivanja ciljeva, te socijalnu odgovornost, odnosno doprinos dobrobiti društva i toleriranje razlika kod drugih. Studije koje su proveli Morales-Vives, Camps, Lorenzo-Seva i Vigil-Colet (2014) ukazuju na moguću opasnost zanemarivanja koncepta zrelosti pri definiranju odraslosti. Istražujući ulogu psihološke zrelosti u direktnoj i indirektnoj agresivnosti kod španskih adolescenata, autori zaključuju da manje zreli adolescenti pokazuju viši nivo direktne fizičke i verbalne agresivnosti. U navedenoj studiji psihološka zrelost podijeljena je na tri komponente:

- radna orijentacija – spremnost osobe da ispuni svoje obaveze,
- samostalnost – spremnost da preuzme inicijativu, ne dopuštajući drugima da vrše kontrolu,
- identitet – znanje osobe o samoj sebi (Ibid.: 2).

U završnim napomenama za dio posvećen ličnim osobinama u definiranju identiteta odraslosti, navedimo dva stanovišta koja pozivaju na oprez. Prvo je stanovište koje nalazimo kod Bensaona i saradnika (2012), prema kojem su lične osobine ključne za definiranje nečijeg statusa odrasle osobe uglavnom zato što pružaju okvir ili resurse potrebne za izvršavanje zadataka i preuzimanje uloga. Naprimjer, pri prelasku iz obrazovanja u svijet rada, važni facilitatori mogu biti samostalnost, odgovornost, autonomija i prilagodljivost. To dalje implicira međudjelovanje ličnih karakteristika s preuzimanjem uloga i zadataka. Drugo stanovište navode Andrew i saradnici (2007), koji upozoravaju na tendenciju isključivanja tradicionalnih demografskih pokazatelja i isključivog fokusiranja na unutrašnju stranu prelaska u odraslost. Stoga pozivaju na “uravnoteženiji pogled na važnost individualnih i unutrašnjih promjena i demografskih pokazatelja” (Ibid.: 230), što se može dodatno usmjeravati kvalitativnim studijama o temi prelaska u odraslost. Ove završne napomene vode nas dalje prema pristupu konfluencije, koji nastoji integrirati psihološke elemente identiteta odrasle osobe s objektivnim obilježjima.

Konfluencija uloga, dužnosti i ličnih osobina

Istraživanja o subjektivnim kriterijima za dostizanje statusa odrasle osobe osvjetljavaju važne psihološke procese postajanja odraslom osobom, ali nisu oslobođena kritika koje dolaze s dvije strane: vještačke podjele subjektivnih i

objektivnih obilježja, što je posljedica nedovoljno razvijenog teorijskog okvira i metodoloških sredstava za istraživanje ovog problema (Andrew i sar., 2007), te prenaplašavanja subjektivnih, individualnih kriterija u dostizanju statusa odrasle osobe, što prevladava u Arnettovim radovima (Shanahan i sar., 2005). Potonji autori ne odbacuju ulogu nijedne grupe pokazatelja, sugerirajući da subjektivni osjećaj odraslosti može nastajati istovremeno s preuzimanjem uloga odraslih. Ovo stanovište usaglašeno je sa Strykerovom teorijom identiteta (Serpe & Stryker, 2011) unutar tradicije socijalnog interakcionizma, koja naglašava važnost preuzimanja uloga u viđenju sebe kao odrasle osobe. Sažimajući rezultate prethodnih studija u okviru modela konfluencije, Andrew i saradnici (2007) sugeriraju da i objektivni i subjektivni kriteriji imaju ulogu u formiranju identiteta odrasle osobe. Štaviše, zaključuju da individualna obilježja i demografski pokazatelji ne moraju biti suprotstavljeni i čini se da su blisko povezani s razumijevanjem prelaska mladih osoba u odraslost. Kada ih se pita da li su dostigli odraslost, većina osoba ima na umu vremenski raspored zadataka, aktivnosti i uloga povezanih s odraslošću, što u velikoj mjeri odražava društvena očekivanja i sliku "ispravnog prelaska" i "pravog vremena".

Doživljaj identiteta uključuje sliku o sebi i sliku koju drugi imaju o nama; što je veća podudarnost između te dvije slike, to je osoba sigurnija u svoj identitet. Odrasli procjenjuju da li se njihovo samopoimanje podudara s njihovim "idealnim" sebstvom, odnosno onim čemu teže, ili "potrebnim" sebstvom, odnosno onim koje osjećaju kao obavezu. Pridržavanje dobnih normi može činiti elemente i "potrebnog" sebstva, odnosno percepcije opće društvene norme, i "idealnog" sebstva, odnosno onoga što osoba želi postići (Eliason i sar., 2015: 208). To djelimično govori o ulozi procesa socijalizacije, što se odražava u rodno povezanim posebnostima koje je zabilježila Aronson (2008). Osim što zaključuje da objektivni pokazatelji imaju ulogu u konstrukciji subjektivnog osjećaja identiteta odrasle osobe, ona je utvrdila da žene s odraslošću povezuju dva pokazatelja – roditeljstvo i finansijsku nezavisnost.

U studiji iz devedesetih godina 20. stoljeća Scheer i Palkovitz (1994) tvrde da mlade osobe između 15 i 28 godina svoju percepciju statusa odraslosti procjenjuju na osnovu preuzetih uloga i ličnih osobina. U daljim istraživanjima, fokusirajući se na psihološka stanja bivanja i nezavisnosti nasuprot sociološkim koncepcijama poput postignuća i aspiracija u vezi s ulogama, Hartmann i Toguchi Swartz (2007) tvrde da prelazak u odraslost uključuje dinamičan, višedimenzionalan skup novih društvenih uloga i ličnih osobina. U skladu s tim,

Shanahan i saradnici zaključuju da je “status odrasle osobe vjerovatno zasnovan na kombinaciji ličnih osobina i društvenih uloga” (2005: 251). Massoglia i Uggen (2010) dalje ukazuju na međusobnu povezanost ove dvije grupe kriterija, sugerirajući da mlade osobe koje se osjećaju odraslima možda već prihvataju uloge i odgovornosti odraslih. Podrška modelu konfluencije nalazi se i u Eriksonovoj teoriji, koja identitet vidi kao “proizvod individualnih faktora jedinstvenih za pojedinca, u kombinaciji s iskustvenim faktorima izvedenim iz društvenih sila” (Whitbourne, 1986: 17).

Ono što otežava izvođenje pouzdanih zaključaka o povezanosti različitih pokazatelja jeste činjenica da su većinom ispitivani odvojeno, bez razmatranja njihove povezanosti s drugim pokazateljima. Stoga je moguće identificirati koje su specifične uloge i lične karakteristike dio osjećaja odraslosti neke osobe, ali ostaje nepoznanica priroda povezanosti između ta dva skupa pokazatelja. Osim toga, Kirkpatrick Johnson i saradnici (2007) sugeriraju da povezanosti između objektivnih i subjektivnih obilježja variraju prema socioekonomskom statusu i porijeklu. Čini se kako prethodna istraživanja pokazuju da model konfluencije pruža sveobuhvatan i uključiv pristup koji uvažava složene uslove pod kojima se formira identitet odraslosti.

Faktori formiranja identiteta odraslosti

Erikson je smatrao da obrazovne institucije i odnosi s drugima predstavljaju izvore razvoja identiteta (Reis i Youniss, 2004: 32). Psihosocijalni pristup, kako je ranije razmatrano, posmatra formiranje identiteta odraslosti kao rezultat integracije i sinteze tri grupe faktora: biološkog rasta, psiholoških iskustava i društvenog konteksta. To se podudara s trojnom strukturom identiteta unutar eriksonovske tradicije, koju opisuje Kroger (2007: 128), a koja obuhvata biološke kapacitete, psihološke potrebe, želje, interese, svjesnu i nesvjesnu motivaciju te društveni kontekst. Unutar psihosocijalnog pristupa formiranju identiteta odraslosti postavljaju se dva osnovna pitanja:

- (a) Kakvu ulogu ima svaki od faktora koji konstituiraju nečiji identitet odraslosti?
- (b) Kakva je priroda odnosa između tih faktora?

Treba napomenuti da se oba pitanja odnose na složene procese ljudskog razvoja koji izmiču preciznim određenjima. Štaviše, može se reći da ne postoji

“standardni model” (Hendricks, 2012: 226), jer istraživanje ljudskog razvoja nije pitanje “egzaktne nauke”. Dalje ukazuje na hijerarhijski problem u objašnjavanju fluidnosti u konstelaciji faktora koji utječu na životni tok. Pored unapređenja integrativnog pogleda na faktore koji učestvuju u formiranju identiteta, Eriksonov iskorak je u prikazivanju društvenog konteksta kao značajnog faktora. Za razliku od svojih prethodnika, koji su naglašavali biološke uslove razvoja, Erikson je smatrao da su tijelo, um i društvo jednako važni u određivanju procesa i obrazaca odrastanja (Gilleard & Higgs, 2016: 307). Dalje postavlja pitanje kako sistemi podržavaju ili ne “generativni potencijal odraslih te spremnost za rast i razvoj onih koji su u procesu odrastanja” (Erikson, 1980: 49). Sam Erikson procjenjuje složenost odnosa između razvojnih utjecaja, ukazujući na kompleksnost procesa “međusobne asimilacije somatskih, mentalnih i društvenih obrazaca koji jedni druge pojačavaju” (Erikson, 1963: 156). Ovo ukazuje na kumulativni učinak (Syed i McLean, 2015: 566) različitih faktora koji učestvuju u formiranju identiteta, objašnjavajući da nijedan od njih ne djeluje odvojeno i bez utjecaja ostalih. Tu se dešava integracija nivoa i komponenti identiteta na način da se “lična iskustva osobe (ego-identitet) razmatraju u odnosu na uloge koje osoba preuzima (lični identitet), a koje se odnose na širu kulturu unutar koje osoba definira sebe (društveni identitet)” (Ibid.: 567).

Dalja problematizacija odnosa između različitih faktora formiranja identiteta u Eriksonovim radovima uključuje “kombinirane okolnosti” (Erikson, 1963: 44), koje vode specifičnim razvojnim ishodima, kao i “skup istovremenih promjena” na tri nivoa – biološkom, psihološkom i društvenom. Kroz ove opise moguće je “objasniti kako relevantnost svakog faktora proizlazi iz relevantnosti drugih faktora kojima on doprinosi relevantnost i od kojih, samom činjenicom tog doprinosa, dobija dodatno značenje” (Erikson, 1963: 45). Čini se da je riječ o cikličnom procesu u kojem je teško identificirati početak i kraj. Stoga istraživanju formiranja identiteta odraslosti treba pristupiti uz temeljito metodološko promišljanje i osjetljivost za mnoštvo okolnosti i odnosa. Kako bi se odgovorilo ovoj složenosti, Erikson predlaže metodološki pristup trostrukog bilježenja (engl. *triple bookkeeping*), koji definira kao “sistematsko kretanje u krugovima” (Ibid.: 46). Pored ciklične strukture utjecaja među faktorima formiranja identiteta odraslosti, Erikson nudi dva koncepta koji olakšavaju razumijevanje njihovog međuodnosa – pogoršanje i konvergenciju. Efekt pogoršanja javlja se kada iznenadna promjena u jednom domenu neutralizira

uravnotežujuću moć druga dva. Efekt konvergencije prepoznaje se kada su svi domeni istovremeno zahvaćeni promjenom.

Nastojeći predložiti preciznije zaključke o formiranju identiteta odraslosti, Fadjukoff (2007) identificira antecedente i determinante u tom procesu. Antecedenti u njenom istraživanju uključuju kontekstualne varijable, mjere ličnosti i vremenski raspored prelaza tokom razvojnih faza. Determinante su povezane s obrazovanjem i socio-bihevioralnim strategijama, što vodi zaključku da je formiranje identiteta odraslosti proces nastanka osobe u kontekstu (Ibid.: 49). Čini se da kategorije antecedenata i determinanti čine uvjerljiv okvir za analizu faktora koji učestvuju u formiranju identiteta odraslosti, ukoliko ne impliciraju linearnost i uzročnost, nego više vremensko pojavljivanje u kojem neki faktori djeluju ranije u razvojnoj historiji, a drugi kasnije. Svijest o antecedentima i determinantama također je važna za identificiranje podržavajućih i ograničavajućih faktora razvoja identiteta odrasle osobe i prepoznavanje postojanja razvojne historije čije je efekte i ishode rijetko moguće u potpunosti ocrtati i pratiti. Baltes i saradnici doprinose ovom razumijevanju paradigmom povijesnog kontekstualizma, budući da pojedini kontekst može oblikovati i mogućnosti i ograničenja za individualne razvojne puteve (Baltes i sar., 2006: 586). Takvo razumijevanje ljudskog razvoja, prisutno u njemačkoj misli, posmatra razvoj kao odraz “faktora obrazovanja, socijalizacije i kulture” (Ibid.: 572).

Iskustvo studiranja kao faktor formiranja identiteta odraslosti

Istraživanja o formiranju identiteta odraslosti u kontekstu visokog obrazovanja (Côté, 2002; Côté & Levine, 2002; Grigsby, 2009) proširuju pogled na formativne faktore kroz raspravu o strukturi i djelatnosti, uvodeći niz konkretnih i apstraktnih utjecaja i posrednika. U suštini, ona pružaju okvir za razumijevanje u kojoj mjeri je formiranje identiteta odraslosti “rezultat vanjskih, društvenih, političkih i ekonomskih sila, s jedne strane, ili unutrašnjih, individualnih, voljnih potencijala, s druge strane” (Côté & Levine, 2002: 9). I strukturne i djelatne karakteristike učestvuju u identitetskim dobicima mladih tokom studiranja, radnom mjestu i u zajednici odraslih (Ibid.: 119). Nekoliko kasnijih radova (Côté, 2006; 2014) podržava tezu da je razvoj mladih rezultat interakcije strukturnih i djelatnih faktora, te da razvoj varira zavisno od načina na koji se ti faktori koriste kao razvojni resursi, predstavljajući identitetski kapital

(Côté, 2002). Postoji i relacijsko stanovište koje identitet objašnjava kao odraz različitih društvenih mreža, društvenog kapitala i okolnosti u kojima živimo (Hendricks, 2012: 227).

Novije perspektive o formiranju identiteta odraslosti, posebno u specifičnom kulturnom kontekstu kao što je obrazovna institucija, u prvi plan stavljaju antagonizam između djelatnosti i resursa. Syed i McLean artikuliraju svoje stanovište navodeći da je razvoj identiteta u značajnoj mjeri djelatni proces. "Osoba bira da istražuje ili ne istražuje, da se obaveže ili ne obaveže, da promišlja o prošlosti ili ne" (Syed & McLean, 2015: 566). Istovremeno, ovi autori prepoznaju da postoje različiti resursi, izvan kontrole osobe, koji vjerovatno djeluju na sposobnost uključivanja u ovaj razvojni zadatak. Stoga se djelatnost smatra varijabilnom, pri čemu pojedinci imaju više ili manje kontrole nad svojim životima zavisno od svog položaja u društvu, institucijama i u odnosu na zahtjeve povezane s dobi (Hitlin & Elder, 2007; Hitlin & Long, 2009).

Nakon predstavljanja postojećih rasprava o faktorima koji formiraju identitet odraslosti, moguće je izraditi matricu koja prikazuje elemente i moguće procese koji reguliraju njihove međusobne odnose. Naslanjajući se na postojeće konceptualizacije i istraživačke studije o identitetu odraslosti razmatrane u prethodnom odjeljku, te nastojeći ponuditi konceptualnu osnovu ovog istraživanja, predlažemo sljedeća četiri faktora formiranja identiteta odraslosti koje treba ispitati: objektivne okolnosti, psihološke karakteristike, djelatnost pojedinca, te kulturu i društveni kontekst.

Tabela 1: Faktori koji učestvuju u formiranju identiteta odraslosti studenata

A) Objektivne okolnosti	spol/rod, struktura porodice, socioekonomski status porodice, obrazovna historija porodice, trenutni životni aranžmani studenata, finansijska zavisnost/nezavisnost i partnerski odnos
B) Psihološke karakteristike	kognitivne sposobnosti, samopoštovanje, zrelost, odgovornost za sebe i druge, autonomno mišljenje
C) Kontekst institucije visokog obrazovanja	psihosocijalni moratorij, relacijska dimenzija, lični razvoj, održavanje sistema
D) Djelatnost pojedinca	intencionalnost, predviđanje, (samo)refleksivnost, djelatnost i inicijativa, osjećaj orijentacije i svrhe

U metodološkom smislu, polja unutar matrice mogu se posmatrati kao domene od kojih se može početi u istraživanju resursa koje mlada osoba posjeduje ili joj nedostaju u razvojnem procesu. Svaki od njih također se može posmatrati kao specifičan ishod formiranja identiteta odrasle osobe, ali se mogu posmatrati i kao faktori koji zajednički vode ka formiranju identiteta odrasle osobe.

Objektivne okolnosti

Prvo polje u matrici pripada objektivnim okolnostima, u smislu da zajedno formiraju kontekst kojem se pojedinac mora prilagoditi i da su neki od tih faktora izvan kontrole pojedinca. Prethodna istraživanja o povezanosti između objektivnih okolnosti i formiranja identiteta odrasle osobe (Benson & Furstenberg, 2007; Burton, 2007; Benson & Johnson, 2009) ukazuju na varijacije među pojedincima u njihovim subjektivnim percepcijama postajanja odraslom osobom. Benson i Johnson (2009) istraživali su povezanost između porodičnog konteksta u adolescenciji i formiranja identiteta odrasle osobe na osnovu Nacionalne longitudinalne studije zdravlja adolescenata u SAD-u. Utvrdili su određene okolnosti koje vode ubrzanom subjektivnom starenju, kao što su: odrastanje u ekonomski depriviranim porodicama, preuzimanje nekih uloga odraslih i interakcija, naprimjer odgovornosti u domaćinstvu ili finansijskih odgovornosti, te odrastanje u porodici bez oba biološka roditelja. Potonje je povezano s povećanjem odgovornosti u domaćinstvu i poticanjem psihosocijalnog sazrijevanja kako bi se nadoknadili nedostajući finansijski i emocionalni resursi. Burton (2007) se bavio ovim pitanjem u kontekstu adultifikacije djetinjstva i zaključuje da konteksti ekonomskog nepovoljnog položaja mogu dovesti do preuranjene, pa čak i neprimjerene izloženosti odraslim ulogama i odgovornostima.

Tip privrženosti koji adolescenti imaju s roditeljima također je ukazivao na tendenciju odvajanja od roditeljske figure, pri čemu su adolescenti koji su izvijestavali o konfliktnim odnosima s roditeljima imali tendenciju da sebe ranije doživljavaju kao odrasle osobe i da se prerano odvoje od roditeljskih figura (Benson & Johnson, 2009). Fadjukoff (2007) je utvrdila da je napredovanje prema postizanju identiteta povezano sa spolom/rodom, te da muškarci u tom pogledu napreduju sporije od žena. Erikson je također identificirao ograničenja i mogućnosti koje proizlaze iz siromaštva, političkih i ekonomskih okolnosti te institucionalnog konteksta, kao što je obrazovanje (Erikson, 1968). Stambena i finansijska nezavisnost te stabilan partnerski status, kako je razmatrano u odjeljku o objektivnim pokazateljima odraslosti, ukazuju na razvijeniji identitet odraslosti. Međutim, procesi koji su doveli do njegovog ostvarenja, kao i moguća međusobna povezanost s preostalim faktorima formiranja identiteta odraslosti, ostaju otvoreni. Stoga je ključno zadržati relacijsku i integrativnu perspektivu.

Psihološke karakteristike

Drugo polje sadrži faktore psiholoških karakteristika pojedinca, o kojima se detaljno raspravljalo ranije u odjeljku o ličnim atributima formiranja identiteta odrasle osobe. Ova grupa faktora mogu se posmatrati i kao resursi za razvojni proces i kao njegov ishod. Posmatrano kroz prizmu razvojne historije, pojedinac ulazi u razvojni proces s prethodno stečenim psihološkim kapacitetima koji mogu djelovati kao resursi i nastavljaju se razvijati. Kao resurs, psihološki faktori pomažu mladima da se nose s nestrukturiranim periodom odraslosti u nastajanju i da njime upravljaju (Mortimer, 1996). Istovremeno, karakteristike kao što su osjećaj nezavisnosti, odgovornosti, te emocionalne i kognitivne zrelosti smatraju se ishodima ostvarenog identiteta odraslosti (Arnett, 2004a; 2004b).

Kontekst visokog obrazovanja

U svojoj suštini, obrazovanje predstavlja proces kultiviranja, stjecanja znanja, vještina, stavova i vrijednosti za svrhovit život i djelovanje u zahtjevnim društvenim i profesionalnim domenama. Ipak, novije promjene u visokom obrazovanju odražavaju udaljavanje od humanističke vizije obrazovanja i njegovo ograničavanje na ekonomističke ciljeve. Očigledno je da obrazovanje svjedoči ulasku principa iz poslovnog svijeta, što se ponekad odražava u njegovoj misiji i konzumerističkoj logici u tretiranju znanja i studenata. Vrijednost visokog obrazovanja za studente posmatra se kroz njegovu sposobnost da ih pripremi za svijet rada te da kod diplomanata razvije profesionalni identitet i spremnost za rad. Međutim, jučerašnji svijet rada nikako nije sličan onome kojem danas svjedočimo, pa se može činiti naivnim očekivati da obrazovanje može u potpunosti pripremiti diplomante na suočavanje sa svim složenostima sutrašnjeg svijeta rada. Štaviše, konzumeristička orijentacija u visokom obrazovanju može štetno djelovati na cjeloviti razvoj studenata:

“Pristup obrazovanju kao nečemu što se treba poslužiti i konzumirati potiče hedonističku, ekstrinzičnu motivaciju za učešće (npr. Wexler, 1992), nasuprot intrinzičnoj motivaciji zasnovanoj na ljubavi prema učenju, samodisciplini i ovladavanju iskustvom, što su ključni sastojci snage” (Côté & Levine, 2002: 149).

U tom kontekstu, paradigmu pripreme studenata treba zamijeniti paradigmom formiranja identiteta, što implicira da ciljevi visokog obrazovanja trebaju biti jačanje osobnosti i formiranje ličnog identiteta mladih osoba (Arnold, 2019). Sve veći broj mladih danas pohađa neki oblik postsekundarnog obrazovanja, a za njih se procesi socijalizacije i obrazovanja prepliću s procesima ličnog razvoja.

Početak visokog obrazovanja predstavlja prag u životima mladih. On često uključuje i druge prelaze, poput napuštanja roditeljskog doma, samostalnog života i socijalizacije u novim vršnjačkim grupama, koji dovode u pitanje individualne identitete i zahtijevaju veći stepen oslanjanja na lične psihološke kapacitete, uz napuštanje adolescentskih pristupa i usvajanje onih nalik odraslima. Ovaj izazov smatra se "procesom reformiranja identiteta" (Kroger, Martinussen & Marcia, 2010). Međutim, reformiranje identiteta zahtijeva vrijeme i resurse, kako unutrašnje tako i vanjske. U tom smislu, obrazovni proces treba biti osmišljen i vođen tako da prepozna lične unutrašnje borbe studenata na njihovom putu prema odraslosti. Studenti se razlikuju po spremnosti za visoko obrazovanje, psihološkoj zrelosti i djelatnosti, što može utjecati na formiranje njihovog identiteta odraslosti (Côté, 2006) i može zahtijevati dodatnu ciljanu podršku obrazovne institucije.

Obrazovni kontekst ključan je za oblikovanje samopercepcije mladih osoba, modeliranje njihovog ponašanja i stjecanje osjećaja samoeфикаsnosti. Istraživanje Lannegrand-Willems i Bosme (2006) dokumentiralo je to u kontekstu srednjeg obrazovanja i razvoja identiteta kod adolescenata. Njihova studija pokazuje da školsko iskustvo djeluje kao "lični resurs u razvoju identiteta" (Ibid.: 85). S druge strane, kada je riječ o prethodnim istraživanjima konteksta visokog obrazovanja, u opsežnoj studiji *How College Affects Students* (Pascarella, 2006), zanimljivo je da autori pružaju malo dokaza o efektima povezanim s razvojem identiteta, a da se posebno ne govori o identitetu odrasle osobe.

Među rijetkim studijama, Berman i saradnici (2008) uzimaju identitet odraslosti kao rezultirajuću varijablu u istraživanju efekata univerzitetskog intervencijskog programa. Ovo istraživanje pokazuje kako pristupi učenju i poučavanju, zasnovani na aktivnom učešću i transformativnosti, donose pozitivne promjene u razvoju identiteta odraslosti studenata. Rezultati sugeriraju da su studenti zainteresirani za samorazvoj i motivirani za učešće tokom studija u aktivnostima koje imaju taj cilj, možda jednako kao što su zainteresirani za

studijski program. Rasprava o identitetu odraslosti dalje nas vodi ka razjašnjavanju interakcija između društvenog konteksta i individualne djelatnosti. Sažimajući veliki broj različitih interpretacija, Hitlin i Elder (2007: 172) identificiraju dvije karakteristike djelatnosti – trenutke slobode i sposobnost pokretanja samopromjene, uz četiri aspekta djelatnosti koje predlaže Bandura: intencionalnost, predviđanje, samoreaktivnost, odnosno samoregulaciju, i samorefleksivnost. To implicira određene individualne moći koje potiču razvojne procese osobe i međudjeluju s resursima i aktivnostima koje dolaze iz društvenog konteksta. Osjećaj lične djelatnosti, zajedno s osjećajem orijentacije i svrhe, ukazuje na “pozitivnu prilagodbu i optimalno funkcioniranje” (Berman i sar., 2008: 139).

Raspravljajući o ulozi društvenog konteksta u razvoju i održavanju osjećaja ego-identiteta, Erikson (1968) naglašava važnost priznanja i podrške iz društvenog okruženja. Interakcije sa značajnim drugima i društvenim institucijama temeljni su izvor snage ega (Côté & Levine, 1987: 275). U ranijoj studiji Adams i Fitch (1983) zanimali su se za ono što su nazvali psihološkim okruženjima univerzitetskih odsjeka, opisanim kroz tri dimenzije koje je definirao Moos (Moos, 1973, prema Adams & Fitch, 1983: 1266):

1. relacijska dimenzija, koja obuhvata interakcije i podršku ljudi u određenom okruženju,
2. dimenzija ličnog razvoja, što znači da okruženje podržava procese ličnog razvoja,
3. održavanje sistema, koje osigurava red i organizaciju različitih procesa.

Iz prethodne razrade može se zaključiti da obrazovni kontekst, kroz svoje strukture i procese, pruža okvir za studentsko istraživanje vlastitih identiteta i traganje za odgovorima na pitanje ko su. Čak ne treba zanemariti razvojni potencijal i moguće razvojne učinke i negativnih iskustava, jer mogu aktivirati “sposobnost da se negativno sjećanje preoblikuje u pozitivnu prekretnicu ili iskustvo učenja” (Schwartz i sar., 2013: 97).

Lična inicijativa i djelatnost

Kao faktor koji učestvuje u formiranju identiteta odrasle osobe, djelatnost pojedinca često se suprotstavlja strukturnim elementima iz društvenog konteksta. Iako okruženje može pružiti podršku, otvorenost pojedinca prema promjeni ima ključnu ulogu u usmjeravanju procesa formiranja identiteta odrasle osobe

(Kroger & Green, 1996; Bosma & Kunnen, 2001). Fadjukoff identificira "ličnu upotrebu različitih adaptivnih procesa" (Fadjukoff, 2007: 19) kao ključnu za razumijevanje interakcije između lične djelatnosti i institucionalnih struktura. Djelatnost se može definirati kao sposobnost osobe da oblikuje vlastiti život kroz izbore i djelovanja koja poduzima u okviru mogućnosti i ograničenja historijskih i društvenih okolnosti (Elder, Johnson & Crosnoe, 2003: 11). Dalje povezanosti s kulturnim kontekstom ukazuju na to da se lična djelatnost i ukupno traganje za identitetom vjerovatnije javljaju "u kulturama i okruženjima koja pojedinca izlažu različitim gledištima i u kojima je dopuštena raznolikost izbora" (Fadjukoff, 2007: 17). Institucije visokog obrazovanja njeguju samopercepciju kao središta slobodnog mišljenja, autonomije i istraživanja. Moen dalje objašnjava da se djelatnost može operacionalizirati kao stepeni izbora i kontrole koji su institucionalizirani unutar društvene organizacije i raspodjele moći u ulogama i odnosima (Moen, 2013: 193). Nadalje, Hitlin i Elder (2007) definiraju djelatnost kroz intencionalnost, predviđanje, samorefleksivnost te osjećaj orijentacije i svrhe. Côté (2002) uzima djelatnost pojedinca, shvaćenu kao svjesnu aktivnost i entuzijazam u razvojnim procesima, kao varijablu koja, između ostalog, objašnjava zašto svi mladi ne prolaze normativno kroz aktivnu eksploraciju.

Nadalje, Côté koristi ovu varijablu za kategorizaciju studenata, razlikujući one s pasivnim, aktivnim ili strateškim "stavovima prema razvijanju individualiziranog životnog projekta" (Côté, 2002: 119). S ovim razumijevanjem djelatnosti usklađeno je Chickeringovo (Chickering, 1975) razumijevanje razvoja studenata kao rezultata uključenosti i integracije. Tvrdio je da razvoj zahtijeva uključenost u akademske i društvene aktivnosti kako bi se stekla iskustva koja se integriraju i pružaju razvojni potencijal.

Studenti na putu ka odraslosti

Omasovljenjem i širenjem pristupa visokom obrazovanju, učešće u postsekundarnom obrazovanju postalo je uobičajen put za znatno veći dio mladih nakon završetka srednje škole nego što je to bio slučaj prije nekoliko generacija. Godine provedene u visokom obrazovanju obuhvataju značajan dio prelaza iz adolescencije u odraslost, a za neke čak predstavljaju stanicu koja ih uvodi u odraslost. Visoko obrazovanje za većinu studenata pruža svojevrsno

“predvorje”, u kojem je preuzimanje uloga i odgovornosti odraslih odgođeno. Širenje postsekundarnog obrazovanja također se često povezuje s “odgođenom ili ugroženom integracijom na tržište rada” (Brückner & Mayer, 2005: 30). Za mlade koji pohađaju neki oblik postsekundarnog obrazovanja, socijalizacija i obrazovanje međudjeluju s procesima njihovog ličnog razvoja.

Visoko obrazovanje postalo je centralna društvena institucija koja strukturira razvoj studenata. Ono pruža preduslove za prelazak u odraslost, omogućujući pristup bolje plaćenim poslovima i veću fleksibilnost u upravljanju vlastitom karijerom. Ponekad visoko obrazovanje postaje stanica čak i za one mlade koji nisu težili ovom obrazovnom nivou, ali ga biraju zbog nedostatka mogućnosti zapošljavanja. Ova uloga visokog obrazovanja već je opisana kao “parkiralište” (Thunborg i sar., 2013) za studente sa slabije izraženim akademskim aspiracijama. Međutim, globalni trend je da prosječna osoba u ranim dvadesetim godinama provodi pet godina više u obrazovanju nego prethodne generacije. Slično tome, obrazovna iskustva onih koji su sada u ranim dvadesetim godinama nalikuju iskustvima onih koji su bili u kasnim tinejdžerskim godinama prije 50 godina (Côté, 2006: 89). Mladi koji čine grupu studenata opisani su (npr. Furstenberg, 2013: 35) kao osobe koje imaju drukčije prelaze u odraslost od svojih vršnjaka koji ne nastavljaju visoko obrazovanje.

Istražujući ulazne i procesne aspekte razvoja studenata u visokom obrazovanju, Côté i Levine (2002) pokazuju da je danas dominantna motivacija studenata za studiranjem ekstrinzična, s pasivnim motivacijskim profilima studenata vođenih očekivanjima (najčešće roditelja) i studenata vođenih nedostatkom alternative. Motivacija je u središtu inicijative i djelatnosti, procesa istraživanja i samopropitivanja.

Međutim, kao što je ranije navedeno, istraživanja o formiranju identiteta odraslosti studenata u visokom obrazovanju posebno su oskudna u poređenju s istraživanjima adolescentskog razvoja ili konteksta srednjeg obrazovanja. Prema Côtéovim (2006) nalazima, rezultati razvoja identiteta odrasle osobe linearno se povećavaju između 18. i 23. godine, pri čemu oko 53% studenata u dobi od 23 godine ima umjerene rezultate identiteta odrasle osobe, a 41% postiže visoke rezultate identiteta odrasle osobe. Jedna trećina studenata dostiže osjećaj ostvarenog identiteta nakon završetka studija (Kroger i sar., 2010).

Empirijska istraživanja pokazuju da izazovi studentskog života često nisu primarno povezani s akademskim zahtjevima, već s pitanjima svakodnevnog funkcioniranja i samostalnog života (Holmstrom, Karp & Gray, 2002). Studenti

razvijaju veću nezavisnost i odgovornost, ali u relativno sigurnom i podržavajućem okruženju. Njihove brige češće su vezane za organizaciju svakodnevnih aktivnosti, upravljanje finansijama, održavanje međuljudskih odnosa i usklađivanje različitih životnih uloga nego za savladavanje nastavnih sadržaja. Na taj način visoko obrazovanje postaje kontekst u kojem mladi postupno razvijaju kompetencije potrebne za samostalan život. Posebno značajnu razvojnu prekretnicu predstavlja napuštanje roditeljskog doma zbog studiranja. Ovaj proces zahtijeva usklađivanje odnosa autonomije i zavisnosti te uspostavljanje ravnoteže između lične samostalnosti i potrebe za podrškom drugih. Studenti se suočavaju s izazovima donošenja odluka, upravljanja vlastitim vremenom i finansijama te redefiniranja odnosa s porodicom i vršnjacima.

Osobe koje su završile srednju školu i zaposlile se imaju tendenciju da sebe u većoj mjeri doživljavaju kao odrasle u poređenju s osobama koje studiraju i nemaju posao (Benson, Johnson & Elder, 2012). Za većinu studenata brak i roditeljstvo nisu poželjni zadaci tokom studentskih godina, dok dio njih napušta roditeljski dom i upravlja svakodnevnim životnim pitanjima i finansijama manje ili više nezavisno od roditelja. U studiji s učenicima završnih razreda srednje škole koji prelaze u visoko obrazovanje, Holmstrom i saradnici (2002: 438) utvrdili su da su studenti bili mnogo više zabrinuti zbog odgovornosti samostalnog života, kao što su pranje veša, organiziranje dnevne rutine, planiranje budžeta, prijateljstva i definiranja odnosa s porodicom, nego zbog akademskih izazova. Također je zabilježeno da napuštanje roditeljskog doma zbog studija pred mlade postavlja niz identitetskih pitanja, pri čemu se oni nalaze u situaciji “pregovaranja osjetljive ravnoteže između nezavisnosti i zavisnosti, autonomije i oslanjanja na druge, distance i bliskosti, promjene i stabilnosti” (Holmstrom i sar., 2002: 255).

Među najznačajnijim nalazima iz Arnettovih istraživanja (Arnett, 1994; 1998; 2000; 2001; 2004a) sa studentima visokog obrazovanja jeste to da se oni uglavnom osjećaju odraslima na određene načine, ali ne u potpunosti, odnosno imaju tendenciju da se osjećaju “između”. To vodi hipotezi da uloga studenta pruža najvažniju identifikaciju za mlade koji pohađaju visoko obrazovanje, omogućujući tako prostor koji odgađa ulazak u druge razvojne zadatke koji bi mogli ugroziti njihov studentski status. Oni mogu raditi kako bi stekli određenu finansijsku nezavisnost i korisno iskustvo, ali ne puno radno vrijeme i ne s ciljem karijernog razvoja. Mogu ulaziti u veze kako bi upoznavali sebe i moguće partnere, ali odgađaju brak i roditeljstvo. Arnett (2004a) je identificirao tri

centralna razvojna zadatka koja se pojavljuju kod odraslih u nastajanju: pronalazak zadovoljavajuće karijere, izbor partnera za osnivanje porodice i uspostavljanje finansijske nezavisnosti. Svi ovi zadaci smatraju se dijelom eksplorativnog ponašanja, uz suzdržavanje od dugotrajnog obavezivanja.

Studenti kao odrasli u nastajanju

Iako su raniji teoretičari (Havighurst, 1953; Erikson, 1982; Chickering & Reisser, 1993) ukazivali na potrebu za nijansiranim razlikovanjem faza ljudskog razvoja, posebno u prelazu iz adolescencije u odraslost, samo je koncept odraslosti u nastajanju, koji je Jeffrey Arnett uveo krajem devedesetih godina 20. stoljeća dobio potvrdu u empirijskim studijama (npr. Reifman, Arnett & Colwell, 2007). Stoga se u novijoj literaturi (Hartmann & Toguchi Swartz, 2007; Toguchi Swartz i sar., 2017), posebno onoj povezanoj s kontekstom visokog obrazovanja, odraslost u nastajanju tretira kao posebna faza ljudskog razvoja koja počinje oko 18. godine i proteže se do ranih tridesetih (Toguchi Swartz i sar., 2017: 2), bez preciznog određenja završetka, što ovom periodu daje "izrazitu amorfnost" (Schwartz i sar., 2013a: 97). Značaj Arnettovog koncepta odraslosti u nastajanju naglašava "produženje identitetskih pitanja iz adolescencije u odraslost u nastajanju" (Schwartz i sar., 2013b: 107). Time se procesi istraživanja identiteta i obavezivanja prikazuju kao "najcentralnije obilježje" ovog perioda (Arnett, 2004a: 8).

Kritike Arnettovog koncepta usmjerene su na posmatranje odraslosti u nastajanju kao razvojne faze i na njegove težnje ka statusu teorije (Côté, 2014; Syed, 2016). U tom pogledu, Syed prepoznaje integrativnost i generativnost kao glavne snage odraslosti u nastajanju, ali dovodi u pitanje njenu empirijsku podlogu potrebnu za status teorije (Syed, 2016: 22). Isti autor, pozivajući se na pravce u razvojnoj nauci od 80-ih godina 20. stoljeća pa nadalje, kao što su teorija životnog toka, teorija životnog vijeka, razvojni kontekstualizam i dinamički sistemi, upozorava da "faze nisu dobre" (Ibid.: 14), jer impliciraju univerzalnost, normativnost i diskontinuitet u razvoju. Côté (2014) dodaje listi spornih tačaka tvrdnju da eksploracija prije preuzimanja obaveza odraslih, odnosno moratorij u Eriksonovim terminima, nije nešto kroz šta će proći cijela generacija, kao i da se Arnettove pozicije nisu pokazale univerzalnim za osobe različitog socioekonomskog statusa i porijekla. Arnettova koncepcija

izostavlja antecedente i dugoročne posljedice procesa formiranja identiteta, što je još jedno značajno ograničenje prema Côtéu (2014: 187).

Pet dimenzija odlikuju ovaj period (Arnett, 2000; 2004a; 2004b):

- osjećaj “između” – osobe osjećaju da više nisu adolescenti, ali se još ne osjećaju ni potpuno odraslima,
- istraživanje identiteta – osobe aktivno istražuju svoj pogled na svijet, karijerne ciljeve, odnose s drugima, te uče “ko su i šta žele od života” (Arnett, 2004a: 8),
- usmjerenost na sebe – osobe stječu više nezavisnosti i odgovornosti za sebe, posvećeni su ispunjavanju vlastitih potreba,
- doba mogućnosti u vezi s izborom životnog pravca, obrazovanja, posla i partnera,
- doba nestabilnosti – mnoge mogućnosti i izbori s kojima se osoba mora nositi mogu izazvati zbunjenost; suočeni s promjenom, neki osjećaju nelagodu, dok drugi osjećaju manjak samopouzdanja i gubljenje kontrole.

Empirijska istraživanja odraslosti u nastajanju još su u ranoj fazi. Neke od pionirskih studija (Reifman i sar., 2007) potvrđuju razlikovanje perioda između 18. i 25. godine na osnovu postojećih specifičnih karakteristika u poređenju s mlađim i starijim grupama. Posebno je relevantno za naše istraživanje to što odraslost u nastajanju naglašava proces postajanja, istraživanja i propitivanja identiteta, traganja za onim šta osoba zaista jeste. Logično pitanje koje iz toga proizlazi jeste da li se odraslost u nastajanju kao zasebna životna faza uglavnom definira u slučajevima odgođenog ulaska u “punu” odraslost, ili je riječ o fazi koja pripada svima, bez obzira na kontekstualne varijable njihovih individualnih razvojnih prekretnica. Osim toga, sve vidljivija diferencijacija grupe mladih ljudi koji niti učestvuju u obrazovanju niti su zaposleni (NEET)⁴ dodatno komplicira pokušaje preciznog i jasnog definiranja razvojnih puteva i prekretnica u prelasku iz adolescencije u odraslost. Arnettov model također je kritiziran zbog prenaplašavanja percepcija i unutrašnje strane prelaska u odraslost, pri čemu ne uzima dovoljno u obzir demografske i objektivne pokazatelje u njihovom kontekstu (Côté, 2014: 182). Ograničenje koje je i sam Arnett istakao jeste povezanost sa specifičnim kontekstom zapadnih, razvijenih zemalja i elitnom grupom mladih koji pohađaju visoko obrazovanje, navodeći da je to “period koji postoji pod određenim uslovima koji su se pojavili tek relativno nedavno i samo u nekim kulturama” (Arnett, 2004a: 42). Stoga su potrebna

4 NEET – Not in Education, Employment or Training.

dodatna istraživanja kako bi se rasvijetlilo postojanje odraslosti u nastajanju među mladima koji potječu iz različitih društvenih pozadina i kultura.

Visoko obrazovanje kao institucionalizirani moratorij

Efekti moratorija u okruženju visokog obrazovanja manifestiraju se u razvojnem odgađanju, a njima su suprotni efekti ubrzanja, kada se razvojni procesi pojačavaju (Côté, 2002: 120). Moratorij, u osnovi, predstavlja "period odgode odobren nekome ko nije spreman ispuniti obavezu ili dodijeljen nekome kome treba dodatnog vremena" (Erikson, 1968: 157). Glavni cilj psihosocijalnog moratorija jeste "slobodno eksperimentiranje s ulogama (...) u nekom dijelu društva" (Erikson, 1959: 111). Koncept moratorija označava mogućnost da osobe tragaju i istražuju različite moguće identitetske obaveze (Berman i sar., 2008: 141). Kada su procesi istraživanja izraženi, dok obaveze još nisu preuzete, to znači da su procesi formiranja identiteta aktivni, ali tokom perioda moratorija identitet još nije postignut. Obavezivanje obično proizlazi iz eksploracije, ali to nije uvijek slučaj. Ni Erikson ni Marcia nisu tvrdili da svi mladi prolaze kroz period aktivnog istraživanja identiteta (Côté, 2014: 187).

To otvara pitanje djelatnosti pojedinca, posebno kod onih mladih koji su uključeni u institucije tokom ključnih perioda razvoja identiteta. Nedostatak aktivnog istraživanja, dok se osoba nalazi u stanju produženog prelaza prema određenim ulogama i obavezama, naprimjer profesionalnim i porodičnim, jeste ono što Cuzzocrea (2018) u svom istraživanju s italijanskom omladinom, identificira kao "čekanje" (engl. "waithood"), nasuprot moratoriju koji se izražava kroz aktivno istraživanje. Čekanje se definira kao "međuprolaz lišen unutrašnje istraživačke vrijednosti" (Cuzzocrea 2018: 15), pa osobe jednostavno čekaju da taj period prođe. Međutim, način na koji Erikson konceptualizira moratorij uključuje aktivnu ulogu pojedinca, odnosno djelatnost koja se pokazuje kroz intenzivno samopropitivanje i eksperimentiranje. Institucionalna podrška može imati ključnu vrijednost u pomaganju mladima da iskoriste mogućnosti koje pruža period između adolescencije i odraslosti (Fadjukoff, 2007: 18). Ova podrška se u istraživanjima posmatra kroz facilitaciju koja osigurava resurse, u smislu opremanja pojedinaca kognitivnim kapacitetima i strategijama individualizacije ili kao ulaganje pojedinca u vlastiti identitet (Côté & Levine, 2002; Schwartz i sar., 2005; Fadjukoff, 2007).

Erikson je smatrao da društva mladima pružaju strukturirani okvir koji ih vodi na putu prema odraslosti, nudeći mogućnosti za istraživanje i razvoj, što predstavlja institucionalizirani moratorij. Jedan od primjera u visokom obrazovanju bio bi pružanje studentima mogućnosti da promijene studijski smjer ili poticanje zrelijeg razumijevanja u nastavnom procesu (Schwartz i sar., 2013: 97). Erikson je smatrao da psihosocijalni moratorij mladi mogu sami konstruirati. Samokonstruirani moratorij, baš kao i onaj koji se mladima nameće, može biti izvor društvenih problema i prijetnja ako mlade osobe udalji od društvenih vrijednosti i normi. Erikson je zapravo pretpostavljao da institucije pružaju “nužnu matricu razvoja svakog ponašanja” (Kroger & Marcia, 2011: 32). U Côtéovoj (2006) interpretaciji Eriksonovih teorijskih polazišta, institucionalizirani moratorij pruža sigurnu zonu za “prolazak kroz konfuziju identiteta i razrješavanje krize identiteta” (Côté, 2006: 85). Institucionalni moratorij može imati dvostruku ulogu: institucija sama na određeni način stvara moratorij sprečavajući preuzimanje obaveza izvan svog okvira, dok u drugom smislu pruža sklonište i podršku onima kojima je potrebno više vremena da istraže sebe prije donošenja dugoročnih i čvrstih obaveza.

Rezime trećeg poglavlja

Rasprava u ovom dijelu pokazala je da visoko obrazovanje danas predstavlja glavnu društvenu instituciju koja strukturira ranu odraslost (Furstenberg, 2008). Pored toga, studije (Arnett, 2004a; Côté, 2006; Kroger i sar., 2010) potvrđuju da se mladi u visokom obrazovanju nalaze između adolescencije i pune odraslosti, u periodu kada su intenzivni procesi postajanja, istraživanja i propitivanja identiteta, kao i traganja za onim što osoba zaista jeste. Implikacije za formativni potencijal visokog obrazovanja vide se u zahtjevu da se u obrazovnim kontekstima promovira paradigma formiranja identiteta, umjesto paradigme pripreme, sugerirajući da cilj visokog obrazovanja treba biti jačanje osobnosti i formiranje ličnog identiteta mladih ljudi. To dalje vodi ispitivanju da li procesi u visokom obrazovanju ostvaruju njegov formativni potencijal, što je opće pitanje koje će kasnije biti predstavljeno kroz naš istraživački nacrt.

Kako bi se bolje razumjela uloga visokog obrazovanja, ovaj dio raspravljao je o različitim faktorima koji učestvuju u razvoju identiteta odrasle osobe kod studenata. Na osnovu postojećih saznanja o ovoj temi bilo je moguće izgraditi

matricu koja sadrži četiri glavna faktora formiranja identiteta odrasle osobe: objektivne okolnosti, psihološke karakteristike, kontekst visokog obrazovanja i djelatnost pojedinca, zajedno sa složenim procesima koji reguliraju odnose među njima. Uloga visokog obrazovanja posmatra se kroz koncept institucionaliziranog moratorija. Analogno Eriksonovom psihosocijalnom moratoriju, institucionalizirani moratorij studentima pruža strukturu i resurse u njihovim procesima istraživanja identiteta. Eriksonova teorija naglašava odnose s drugima, priznanje i podršku iz okruženja u pružanju adaptivnih ishoda studentima, omogućujući im da odgovore na situacije koje dovode u pitanje njihove identitete. Prethodna istraživanja (Adams & Fitch, 1983) identificirala su tri dimenzije putem kojih obrazovna okruženja podržavaju procese rasta pojedinaca: relacijsku dimenziju, lični razvoj i održavanje sistema. Također je utvrđeno (Hitlin & Elder, 2007) da stvarni proces istraživanja zahtijeva djelatnost pojedinca, vidljivu u intencionalnosti, predviđanju, samoreaktivnosti, samorefleksivnosti, osjećaju djelatnosti te osjećaju pravca i svrhe. Studije citirane u ovom odjeljku pružaju dokaze da je visoko obrazovanje važno vrijeme za nastavak formiranja ličnosti, budući da studente suočava s izazovima i u ličnom i u akademskom životu. Predstavljena istraživanja također sugeriraju da su studenti zainteresirani za samorazvoj tokom visokog obrazovanja, možda jednako kao i za glavni studijski program, te da im je potrebna podrška i resursi iz njihovog okruženja.

Metodologija istraživanja

Kao što je prikazano u prethodnim poglavljima, pitanje ličnog razvoja kroz proces studiranja još ne zauzima centralno mjesto u istraživanjima. Studije su usmjerene na akademska postignuća, profesionalnu pripremu i zapošljivost diplomiranih studenata, dok je znatno manje pažnje posvećeno razumijevanju toga kako studenti doživljavaju vlastiti razvoj tokom studija te kako percipiraju doprinos iskustva studiranja u oblikovanju identiteta odraslosti. Posebno je izražen nedostatak istraživanja koja nastoje integrirati razvojnu, obrazovnu i biografsku perspektivu u proučavanju procesa tranzicije u odraslost. Polazeći od takvog istraživačkog interesa, odabrali smo kvalitativni metodološki pristup, koji omogućuje detaljno istraživanje značenja koja pojedinci pridaju vlastitim iskustvima. Takav pristup posebno je prikladan za proučavanje složenih i višedimenzionalnih fenomena kao što su identitet, sazrijevanje i lični razvoj, budući da omogućuje razumijevanje procesa iz perspektive samih učesnika istraživanja. Izbor kvalitativne metodologije dodatno je opravdan činjenicom da su veze između različitih obilježja odraslosti, razmatranih u prethodnim poglavljima, često nelinearne, kontekstualno uslovljene i teško objašnjive isključivo putem kvantitativnih pokazatelja. Jednako tako, subjektivna iskustva pojedinaca predstavljaju nezaobilazan izvor saznanja o načinima kako se identitet odrasle osobe oblikuje i transformira tokom perioda studiranja.

U skladu s tim, istraživanje je zasnovano na biografskom pristupu, koji omogućuje sagledavanje iskustava pojedinaca u njihovom životnom kontekstu te povezivanje ličnih iskustava s društvenim, obrazovnim i razvojnim procesima. Biografska perspektiva pokazala se posebno korisnom za razumijevanje načina na koji studenti interpretiraju vlastite životne puteve, donose odluke, suočavaju se s razvojnim izazovima i pripisuju značenje iskustvima stečenim

tokom studija. Takav pristup omogućuje da se proces formiranja identiteta odraslosti posmatra kao dinamičan i kontinuiran proces, a ne kao skup unaprijed definiranih razvojnih ishoda.

U ovom poglavlju najprije se razmatra teorijsko i metodološko utemeljenje biografskog pristupa istraživanju iskustava studenata u procesu formiranja identiteta odraslosti. Nakon toga, predstavljeni su kriteriji za odabir učesnika istraživanja te postupak teorijskog uzorkovanja koji je primijenjen kako bi se obuhvatile različite životne i studijske situacije relevantne za istraživani fenomen. Posebna pažnja posvećena je obrazloženju izbora učesnika i logici razvoja uzorka tokom istraživačkog procesa.

Kao osnovna tehnika prikupljanja podataka korišten je problemski centrirani intervju (PCI), koji omogućuje kombiniranje otvorenog biografskog pripovijedanja s fokusiranim istraživanjem unaprijed definiranih tematskih područja. Ova tehnika pružila je mogućnost neposrednog pristupa iskustvima studenata, njihovim promišljanjima o procesu odrastanja, razumijevanju vlastitog identiteta te percepcijama uloge visokog obrazovanja u tom procesu. Istovremeno, fleksibilnost intervjua omogućila je da se tokom razgovora otvore i teme koje nisu bile unaprijed predviđene, ali su se pokazale značajnim za razumijevanje istraživanog fenomena.

Prikupljeni empirijski materijal analiziran je uz podršku softverskog paketa *Atlas.ti*, koji je korišten za organizaciju podataka, upravljanje kodovima i kategorijama, te sistematičan pregled intervjua i pratećih istraživačkih bilješki. Međutim, sama upotreba softvera nije predstavljala ključni aspekt analitičkog procesa. Najveći metodološki izazov odnosio se na razvoj odgovarajućeg sistema kodiranja i uspostavljanje ravnoteže između teorijski utemeljenog i empirijski vođenog pristupa analizi. U skladu s terminologijom koju predlaže Kuckartz (2019), ovaj izazov može se opisati kao usklađivanje konceptualno vođene i podacima vođene analize. Dok je teorijski okvir pružao početne analitičke orijentire, proces interpretacije zahtijevao je otvorenost prema novim obrascima i značenjima koja su proizlazila iz samih podataka.

Istraživanje ima izražen eksplorativni karakter. Tema formiranja identiteta odrasle osobe u kontekstu visokog obrazovanja do sada nije sistematski istraživana u Bosni i Hercegovini. U tom smislu, cilj istraživanja nije bio potvrditi unaprijed postavljene pretpostavke, nego doprinijeti razumijevanju novih dimenzija odnosa između visokog obrazovanja, ličnog razvoja i formiranja identiteta odraslosti kroz rekonstrukciju iskustava i perspektiva samih studenata.

Istraživački cilj

Prema principu otvorenosti, koji je svojstvo kvalitativnih studija, glavni istraživački cilj nije bio unaprijed formulirati hipoteze, nego organizirati istraživački proces oko “relativno otvorenih teorijskih koncepata koji specificiraju istraživačko pitanje” (Witzel & Reiter, 2012: 19). Slijedeći ovaj princip, istraživački cilj i pitanja ove studije izvedeni su iz analize dominantnih diskursa o visokom obrazovanju, teorijskih polazišta i istraživačkih nalaza relevantnih za formiranje identiteta odrasle osobe, razmatranih u prethodnim poglavljima.

Kao što je pokazano u prvom poglavlju, diskursi o visokom obrazovanju odražavaju skrajnutost teme ličnog razvoja studenata u misijama i praksama visokog obrazovanja. S druge strane, literatura humanističke orijentacije (Barnett, 2009; 2022; Gibbs & Barnett, 2014; Arnold, 2019) naglašava jačanje osobnosti i ističe humanističke vrijednosti obrazovanja općenito. Nadalje, drugo poglavlje doprinosi psihosocijalnim teorijskim polazištima o formiranju identiteta odrasle osobe, zajedno s rezultatima prethodnih istraživanja koja sugeriraju da objektivne okolnosti, psihološke karakteristike, društveni i kulturni kontekst, te lična djelatnost imaju ulogu u formiranju identiteta odrasle osobe kod studenata (vidjeti Tabelu 1). Erikson upozorava na vjerovanje u jednostranu uzročnost, tvrdeći da mnoštvo elemenata uključenih u razvojne procese zahtijeva “uzajamno pojačavanje” ili “sintetizirajuću tendenciju” (Erikson, 1963: 390). Stoga predlaže metodu trostrukog bilježenja, koja prepoznaje potrebu da se u obzir uzmu višestruke interakcije među razvojnim faktorima i procesima.

U ovom kontekstu, glavni cilj ovog istraživanja bio je identificirati kako studenti procjenjuju ulogu iskustva visokog obrazovanja u procesu formiranja identiteta odrasle osobe, uzimajući u obzir interakciju između djelatnosti pojedinca, psiholoških karakteristika, institucionalne podrške i objektivnih okolnosti. Postojeća saznanja o temi, razmatrana u drugom i trećem poglavlju, pružila su osnovu za opću pretpostavku prema kojoj će se studentske procjene razlikovati u skladu sa specifičnom kombinacijom faktora koji oblikuju njihov razvoj. Pretpostavili smo da, iako svaki student ima jedinstvena iskustva vlastitog formiranja identiteta odraslosti, postoje i neki zajednički obrasci koje tek treba identificirati.

Prema Raginovom (1994: 33) razlikovanju sedam glavnih ciljeva društvenog istraživanja, ovo istraživanje može se smatrati usmjerenim ka identificiranju općih obrazaca i odnosa. Autor smatra da istraživanje obrazaca, za razliku

od istraživanja pojedinačnih slučajeva, vodi ka sistematiziranju znanja i povezanosti koje imaju širi značaj. To se može postići iterativnom metodom ispitivanja sličnih slučajeva i njihovog kategoriziranja u klastere ili grupe. Štaviše, sasvim neočekivano za kvalitativnu istraživačku paradigmu, Ragin otvara prostor za kauzalno zaključivanje u ovom pristupu, navodeći da ako se određeni obrazac javlja kroz mnoge slučajeve, to može značiti “djelovanje temeljnog uzroka” (Ibid.: 35).

Kao što je ranije navedeno, uloga studiranja može se konceptualizirati kao društveni okvir koji svojim učesnicima nameće određene zahtjeve i dodjeljuje im specifičnu poziciju. Kao takva, društvena struktura može poticati razvojne procese, potvrđivati samopoimanje osobe, podržavati istraživanje i eksperimentiranje, ali može djelovati i tako da nameće određeni obrazac mišljenja ili okvir koji može biti ograničavajući i sputavajući. Ispitujući ulogu iskustva studiranja u formiranju identiteta odraslosti, polazimo od pretpostavke da studenti mogu djelovati kao biografi vlastitog života – kako postavlja McAdamsov model narativnog identiteta (McAdams, 1988; 2011; 2018) – i uključiti se u procese stvaranja značenja, što rezultira evaluacijom različitih iskustava kroz koja su prošli.

S obzirom na složene odnose između elemenata koji formiraju identitet odrasle osobe, nije moguće pristupiti cilju ovog istraživanja direktno putem posmatranja ili mjerenja antecedenata i determinanti; niti je moguće dubinski analizirati prethodne razvojne historije učesnika istraživanja. Prema tome, istraživačkom problemu pristupamo indirektno, kroz lične iskaze koje su studenti spremni ispričati. U tu svrhu, formulirane su tri grupe istraživačkih pitanja koje se odnose na deskriptivni, relacijski i evaluativni nivo ispitivanja.

Istraživačka pitanja

Deskriptivna i klasifikacijska

Prvi nivo čine deskriptivna i klasifikacijska pitanja (Meltzoff, 1999), koja u osnovi ispituju fenomene, njihova svojstva i komponente, kao i načine njihove kategorizacije. Ovaj skup pitanja usmjeren je na prikupljanje deskriptivnih podataka, pri čemu se faktori kao što su objektivne okolnosti, lični kriteriji za dostizanje odraslosti, procjena lične djelatnosti i percepcije uloge iskustva

studiranja u formiranju identiteta odrasle osobe kod studenata uzimaju kao kategorije koje služe za opisivanje glavnih svojstava uzorka relevantnih za temu.

Pitanja postavljena na ovom nivou su:

1. Kako se studenti iz ovog uzorka pozicioniraju u odnosu na glavne faktore formiranja identiteta odrasle osobe?
 - 1.1 Kako se mogu opisati njihove objektivne okolnosti?
 - 1.2 Koje kriterije studenti identificiraju za dostizanje statusa odraslosti i da li sebe percipiraju odraslim osobama?
 - 1.3 Kako studenti procjenjuju svoju ličnu djelatnost u odnosu na razvojne procese?

Navedeni skup pitanja oslanja se na već citiranu Macmillanovu široku definiciju identiteta odraslosti kroz “viđenje sebe kao odrasle osobe” (Macmillan, 2007: 20), koja se sastoji od samoodređujućih karakteristika osobe zbog kojih se osjeća odraslom. Pažnja je ovdje usmjerena na subjektivne percepcije, što ovoj definiciji daje inkluzivan okvir za različite individualne i lične iskaze koji se mogu pojaviti u intervjuima sa studentima. Ukratko, kategorija deskriptivnih istraživačkih pitanja utemeljena je na dva stava o datoj temi:

- (a) promjenama u percepciji odraslosti i njenih pokazatelja, te pomaku prema subjektivnim percepcijama postajanja odraslom osobom,
- (b) pogledu na formiranje identiteta odraslosti kao subjektivnog i višedimenzionalnog procesa na koji djeluju višestruki utjecaji.

Odgovori na pitanja doveli su do organizacije i sistematizacije faktora koji formiraju identitet odraslosti, a oni su zatim kombinirani i analizirani na sljedećem, relacijskom nivou.

Relacijska

Relacijska pitanja ispitivala su da li su faktori međusobno povezani, kakva je priroda tog odnosa i da li jedan faktor korelira s drugim (Meltzoff, 1999). Erikson govori o teškoćama pri istraživanju faktora koji formiraju identitet, posebno u procjeni njihovih stvarnih efekata. Stoga predlaže terapeutima i istraživačima da se fokusiraju na “bilo koji skup opažljivih promjena koji se čini najdostupnijim” (Erikson, 1963: 45), implicirajući da se relevantnost prikupljenih podataka postepeno razjašnjava i otkriva u cikličnom procesu trostrukog bilježenja. Također smatra da nije moguće identificirati “kauzalni lanac s

jasnom lokacijom i ograničenim početkom” (Ibid.: 46). Stoga neki autori tvrde da među faktorima postoje “recipročni odnosi” (Pike & Killian, 2001: 434).

1. Relacijska pitanja postavljena u ovom istraživanju bila su:
2. Kakva je priroda odnosa između faktora koji formiraju identitet odraslosti?

Koji se tipovi studenata mogu identificirati u uzorku na osnovu kombinacije faktora koji djeluju na formiranje njihovog identiteta odraslosti tokom studiranja?

Evaluativna

Evaluativni nivo, usklađen s glavnim ciljem ovog istraživanja, bio je namijenjen poticanju stvaranja dubljeg značenja i evaluacije pojedinih aspekata iskustva studiranja. U tu svrhu formulisana su tri istraživačka pitanja:

1. Kako studenti procjenjuju ulogu iskustva studiranja u formiranju identiteta odraslosti?
2. Koje lične atribute studenti navode da su razvili u visokom obrazovanju?
3. Koji su formativni potencijali iskustva studiranja u pogledu razvoja identiteta odraslosti?

Ovaj skup pitanja vodio je prema specifičnijim aspektima procesa formiranja identiteta odraslosti i iskustva studiranja, pri čemu su studenti bili pozvani da govore o konkretnim događajima u različitim vremenskim tačkama svojih studija. Očekivali smo da će studentske naracije otkriti sličnosti i zajedničke elemente koji će nam pomoći da prepoznamo faktore povezane s procesom. Također nas je zanimala studentska samoprocjena konkretnih ličnih atributa koje su razvili tokom procesa studiranja. Ranije citirane studije izvještavaju o kumulativnoj prirodi razvoja, sugerirajući da je većina atributa njegovana dugo prije nego što se manifestirala. U tom smislu, naš cilj bio je usmjeriti studente prema identificiranju određenih atributa za koje su primijetili da su se razvijali kao rezultat njihovog iskustva studiranja.

Zaključujući ovaj odjeljak, napomenimo da priroda istraživačkog problema i istraživačkih pitanja odražavaju temeljno shvatanje identiteta odrasle osobe kao subjektivne konstrukcije, što je u skladu s namjerama kvalitativnog pristupa. Ovo su pitanja koja opisuju procese, odnosno “kako se nešto razvija ili mijenja” (Flick, 2009: 102), što smo pokušali obuhvatiti retrospektivnim

biografskim intervjuiranjem putem PCI-ja. Kroger (2007) naglašava važnost usklađivanja istraživačkih pitanja s metodološkim pristupom, navodeći da “istraživačka pitanja uvijek trebaju određivati metodologije koje su najprikladnije za vlastiti fokus istraživanja procesa formiranja identiteta” (Ibid.: 186). Prije nego što predložimo i opravdamo upotrebu kvalitativnog metodološkog pristupa u ovom istraživanju, donosimo kratak pregled odabranih relevantnih metoda i pristupa korištenih u prethodnim istraživanjima identiteta odrasle osobe i prelaza u odraslost.

Pregled pristupa i metoda pri istraživanju identiteta odraslosti

Kako bismo organizirali ovaj pregled, koristit ćemo okvirnu podjelu na studije koje primjenjuju kvantitativne ili kvalitativne pristupe prikupljanju i analizi podataka, iako postoji tendencija integriranja oba pristupa, naprimjer Watzlawik i Born (2007), Skhirtladze, Javakhishvili, Schwartz i Luyckx (2017). Na osnovu ove podjele, u nastavku odjeljka detaljnije ćemo se baviti istraživačkim procesom, metodama i prirodom podataka dobijenih u obje grupe. Metodološke preferencije mogu djelimično objasniti razlike u načinu konceptualiziranja identiteta kroz različite tradicije (Vignoles i sar., 2011: 12).

Kvantitativni pristup

Među kvantitativnim studijama uključenim u ovaj pregled identificirali smo dvije grupe: velike demografske studije o prelasku u odraslost u kontekstu novih društvenih uslova (Eliason i sar., 2015; Benson & Furstenberg, 2006) i anketne studije zasnovane na upitnicima i skalama (Reifman i sar., 2007; Kroger & Marcia, 2011).

Prvu podgrupu kvantitativnih studija čine velike studije, uglavnom longitudinalnog nacрта, koje istražuju obrasce prelaska u odraslost u odnosu na mnoštvo društvenih faktora. Eliason i saradnici (2015) izvještavaju o *Studiji razvoja mladih (Youth Development Study)*, koja je provedena na uzorku od 1010 odraslih osoba od 1987. do 2011. godine s ciljem dokumentiranja “odnosa između objektivnih struktura životnog toka i subjektivnog osjećaja vremena preuzimanja odraslih uloga i sticanja identiteta odraslosti” (Eliason i sar., 2015: 205). Od 17. do 30. godine života učesnici su kontinuirano dostavljali podatke

o pohađanju obrazovanja, zaposlenju, formiranju porodice, stavovima i samopoimanjima. Kalendar životne historije ili kalendar historije događaja zasniva se na hronološkoj mreži koja se koristi za prikupljanje retrospektivnih podataka o odabranim životnim događajima, čime se potiče tačnije prisjećanje i izvještavanje (Morselli, Le Goff & Gauthier, 2018: 1-2). Pored toga, samoprocjene su korištene za prikupljanje podataka o osjećaju vremenskog rasporeda prelaza, s unaprijed definiranim kategorijama na petostepenoj skali od “veoma rano” do “veoma kasno”. Rezultati istraživanja potvrđuju relevantnost demografskih pokazatelja uloga, ali ostavljaju otvorenim precizne mehanizme putem kojih se različite uloge, konfiguracije uloga i životni putevi kombiniraju kako bi formirali subjektivni osjećaj bivanja odraslom osobom.

Filadelfijska obrazovna longitudinalna studija (Philadelphia Educational Longitudinal Study), o kojoj izvještavaju Benson i Furstenberg (2006), ispitala je kako uloge i odgovornosti odraslih mijenjaju samopercipirani status odrasle osobe kod mladih između 19. i 21. godine. Istraživački uzorak uključivao je 1500 studenata odabranih tehnikom klsterskog uzorkovanja: prvo su nasumično odabrani fakulteti, a zatim studenti unutar njih. Studija je uključivala i kvantitativne ankete i kvalitativne intervjuje. Longitudinalni nacrt ovog istraživanja bio je namijenjen prevazilaženju nedostataka transverzalnih studija, koje ne mogu dati pouzdane zaključke o kauzalnim odnosima između subjektivnih percepcija odraslosti, s jedne strane, i statusa odraslih uloga ili individualnih odgovornosti, s druge strane. Studija je pokazala da su preuzimanja uloga centralni za stjecanje subjektivnog identiteta odraslosti kod mladih (Benson & Furstenberg, 2006: 215), ali nije razlikovala individualne odgovornosti i obaveze.

Istraživanjem razvoja identiteta općenito dominiraju transferzalne, longitudinalne i retrospektivne studije. Međutim, smatra se da su spoznajama o razvoju identiteta najviše doprinijele longitudinalne studije “osmišljene da omoguće posmatranje intraindividualnih puteva razvoja identiteta” (Kroger, 2003: 215). Zbog općenito kratkog trajanja statusa moratorija, longitudinalni istraživači trebaju prikupljati podatke u čestim intervalima kako bi u potpunosti razumjeli sve korake poduzete u različitim razvojnim prekretnicama adolescencije. Stoga bi trebalo uključiti najmanje tri ili četiri tačke prikupljanja podataka. To longitudinalne nacрте čini vremenski zahtjevnim i iterativnim. S druge strane, longitudinalna istraživanja doprinijela su hvatanju razvojnog procesa *in vivo*, omogućujući veću tačnost u praćenju efekata protoka

vremena, sazrijevanja i razlikovanja između intraindividualnih i ekstraintividualnih promjena. Longitudinalne studije usklađene su s identitetom kao složenim konstruktom kojem je najbolje pristupiti kontinuiranim procjenama, kako bi se otkrili procesi rasta koji kombiniraju pristupe usmjerene na osobu i na varijable (Lerner, Schwartz & Phelps, 2009).

Druga podgrupa unutar kvantitativnog pristupa proučavanju formiranja i razvoja identiteta uključuje polustrukturirane intervjuve, ankete i upitnike, kao što su Intervju statusa identiteta (Identity Status Interview – ISI) ili Test nedovršenih rečenica za procjenu ego identiteta (Ego Identity Incomplete Sentence Blank (EI-ISB)), oba zasnovana na Eriksonovoj teoriji. James Marcia je osmislio ISI kako bi služio kao “empirijsko sredstvo za testiranje valjanosti Eriksonovog koncepta identiteta” (Marcia, 2007: 7). Postoji unaprijed definiran sistem bodovanja koji omogućuje i parametrijsku i neparametrijsku analizu podataka, kao i upotrebu procenta slaganja ili alfa koeficijenata za procjene pouzdanosti među procjenjivačima. EI-ISB predstavlja projektni test u kojem su počeci rečenica zadati, a odgovori se boduju na osnovu mjera iz priručnika. Kategorije koje EI-ISB mjeri uključuju samorefleksiju, realan osjećaj budućnosti, predanost profesiji i ideologiji, samoinicirano djelovanje, relativno sigurno izražavanje impulsa, preformuliranje dječijih antecedenata ličnosti u kontekstu odraslosti, autonomiju, grupnu pripadnost, socijalnu integraciju i unutrašnji lokus samevaluacije (Kroger & Marcia, 2011: 34). Oba instrumenta mjere ego-identitet, a u studijama koje se bave specifičnim domenima identiteta obično se koriste u korelaciji s mjerama drugih osobina i karakteristika (Kroger, 2007).

Dva upitnika za mjerenje pokazatelja odraslosti razvijena su na osnovu Arnettovog modela odraslosti u nastajanju: Pokazatelji odraslosti (Markers of Adulthood – MOA) i Inventar dimenzija odraslosti u nastajanju (Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood – IDEA). Istraživanje Reifmana i saradnika (2007) imalo je za cilj opisati karakteristike grupe odraslih u nastajanju na osnovu odabranih mjera. Bila je to komparativna studija koja je uključivala tri grupe učesnika: osobe u dvadesetim godinama koje su u statusu studenta i koje to nisu, adolescente i grupu osoba starijih od 30 godina. Studija se zasnivala na upitniku IDEA, uz niz skala koje mjere povezane varijable: zadovoljstvo životom, samokontrolu, zamišljena moguća buduća sebstva, orijentaciju prema budućnosti, traženje novina i roditeljsku kontrolu.

Čini se da je IDEA inventar prilično logičan i ekonomičan instrument za mjerenje “individualnih razlika u samoidentifikaciji s procesima odraslosti u

nastajanju” (Reifman i sar., 2007: 4). Njegove supskale odgovaraju dimenzijama odraslosti u nastajanju: istraživanje identiteta, eksperimentiranje/mogućnosti, usmjerenost na druge i usmjerenost na sebe. Rezultati istraživanja pokazali su da je, u poređenju s grupama tinejdžera i odraslih, grupa u dvadesetim godinama postizala više ili niže rezultate, podržavajući zaključak da ona čini posebnu dobnu grupu. Međutim, instrumenti su pokazali određene psihometrijske nedostatke, poput faktorske strukture, pouzdanosti i ekološke valjanosti, što implicira da su potrebna dalja istraživanja, u kombinaciji s drugim instrumentima i u različitim kulturnim kontekstima.

MOA skala, s druge strane, mjeri identifikaciju s temama odraslosti, naprimjer preuzimanja uloga, poštivanje normi, relacijsku zrelost (zrelost u odnosu s drugim osobama) i nezavisnost. Prethodna istraživanja koja su koristila ovu skalu (Sharon, 2016), pokazala su da mladi adaptivno razvijaju konceptualizacije odraslosti i da su izazovi povezani s prelaskom u odraslost postali složeniji tokom 15 godina otkako je MOA skala prvi put korištena. Ovaj rezultat sugerira da su objektivne okolnosti važna varijabla koju treba uzeti u obzir pri analizi procesa formiranja identiteta odraslosti.

U zaključnim napomenama o kvantitativnom pristupu istraživanju identiteta važno je naglasiti da su se ove studije bavile ograničenim brojem dimenzija identiteta i koristile velike uzorke. Varijable su definirane tako da omoguće objektivna mjerenja i jedinstvenost među različitim pojedincima. Doprinos ovih studija ogleda se u otkrivanju obrazaca, tipologija i očekivanih procesa u formiranju identiteta. Međutim, u pozadini ostaje pitanje da li je moguće kvantificirati identitet, a pritom ostati vjeran njegovoj mnogostrukoj prirodi. Dalje se otvara pitanje da li je kvantitativni pristup usklađen s novijom destandardizacijom životnih puteva, tranzicijskih prekretnica i pomakom prema subjektivnom poimanju statusa odrasle osobe.

Kvalitativni pristup

Kvalitativni pristup polazi od stava da je identitet toliko nijansiran pojam da ga je teško “uhvatiti” u jednom metodološkom okviru. Umjesto toga, istraživač može nastojati što tačnije “obuhvatiti” procese relevantne za identitet, ali nikada u potpunosti (Watzlawik & Born, 2007). Poznata knjiga o odraslosti u nastajanju Jeffreyja J. Arnetta (2004a), u kojoj autor objašnjava studiju provedenu temeljem 300 dubinskih strukturiranih intervjua s osobama u dobi od 20 do 29

godina, jedan je od najutjecajnijih predstavnika kvalitativnog pristupa istraživanju identiteta odraslosti. Intervjui su dopunjeni demografskim podacima iz nacionalnih anketa, omogućujući bolje razumijevanje savremenih društvenih trendova. Arnett pokazuje kako je upotreba podataka iz intervjua omogućila opisivanje “različitih situacija i perspektiva” odraslih u nastajanju (Ibid.: 25), zahvaljujući usmjerenosti na sebe i samorefleksiji svojstvenoj njihovoj dobnoj grupi i tekućim razvojnim procesima. Podaci prikupljeni intervjuima predstavljani su na način koji je očuvao autentičnost i individualnost intervjua, a istovremeno omogućio oblikovanje tipologija. Ovo istraživanje posebno je informativno u pogledu identificiranja zajedničkih elemenata i obrazaca u životima različitih mladih ljudi, kao i u pogledu uvažavanja raznolikosti i složenosti iskustava koja pojedinci imaju tokom svojih životnih puteva i prekretnica.

Studija koju su proveli Andrew i saradnici (2007) o “unutrašnjoj strani” odraslosti imala je za cilj istražiti kako mlade osobe vide proces postajanja odraslom osobom, primjenjujući fokus-grupu kao tehniku prikupljanja podataka sa 61 učesnikom, studentima i nedavnim diplomantima. Prije fokus-grupa, od učesnika je zatraženo da navedu demografske podatke i popune upitnik s otvorenim pitanjima o njihovim pretpostavkama o adolescenciji i odraslosti. Ovo istraživanje pokazalo je da tehnika fokus-grupe omogućuje fleksibilnije prikupljanje podataka te da istraživačima pruža mogućnost ispitivanja dinamika koje ostaju zanemarene u kvantitativnom upitniku. Nedostaci se odgledaju u analizi velikog korpusa podataka, zatim dinamici interakcije tokom fokus-grupa, potencijalna udaljavanja od glavne teme ili nedostatak dodatnog pojašnjenja mišljenja koje iznose različiti pojedinci. Odnosi moći u grupi također mogu biti izvor pritiska, zbog čega se učesnici mogu osjećati primoranim da se usklade sa stavovima koji ne odražavaju nužno njihova stvarna osjećanja.

Podaci iz fokus-grupa također se zasnivaju na stavovima i mišljenjima koja je osoba spremna podijeliti s drugima, koji se ne moraju nužno direktno preslikavati na stvarno ponašanje niti ga predviđati (Krueger, 1998). To predstavlja jedan od najočiglednijih nedostataka podataka dobijenih iz fokus-grupa, ali s druge strane, one ipak uspijevaju odraziti osnovne karakteristike iskustva zajedničkog određenoj generaciji. Fokus-grupe mogu pokrenuti procese koji otkrivaju unutrašnju stranu formiranja identiteta odraslosti izvan objektivnih pokazatelja i mjera, te inicirati dijalektiku između teorijskih i ličnih koncepcija.

Kao što je ranije rečeno, intervjui i fokus-grupe najčešće su kvalitativne tehnike korištene u istraživanju formiranja identiteta odraslosti. Njihova

prednost jeste u tome što ne zanemaruju složenosti identitetskih procesa. Čak i strukturirani protokoli intervjua ostavljaju prostor za pojavu neočekivanih kategorija u istraživačkom procesu, približavajući kvalitativne tehnike “fenomenološkim aspektima iskustva holistički i najčešće iz perspektive samih učesnika” (Kroger, 2007: 186).

Metodologija intervjua životne priče posebno je usmjerena na dobijanje “priče koju osoba odlučuje ispričati o životu koji je proživjela” (Atkinson, 2002: 125). Stoga životne priče na kraju odražavaju odabrane biografije (Furlong i sar., 2006), što je centralno za razumijevanje procesa formiranja identiteta odraslosti. U okviru narativnog identiteta, McAdamsov model se oslanja na intervju životne priče, tvrdeći da “sam identitet poprima oblik priče, zajedno s okruženjem, scenama, likom, zapletom i temom” (McAdams, 2011: 101). Pretpostavljao je da će osobe svoje živote zamisliti kao knjigu ili roman, s vrhuncima, padovima i prekretnicama, likovima i temama, dok pričaju svoje priče. Uprkos kritikama upotrebe poglavlja knjige kao metafore za životne priče, McAdams smatra da se za većinu ljudi u zapadnim kulturama poglavlja knjige čine prilično prihvatljivom formom (McAdams & Guo, 2015: 4) za promišljanje i pripovijedanje vlastitog života. Intervju životne priče pretpostavlja da pojedinac koji priča priču ima “narativnu kompetenciju” (Witzel & Reiter, 2012: 31), što bi u konačnici doprinijelo prikupljanju podataka potrebnih za studiju. Ova metoda može pružiti bogate prikaze životnog puta osobe, ali daje samo oskudne prikaze njenog iskustva studiranja zbog svoje usmjerenosti na život kao cjelinu iskustava.

Potencijali kvalitativnog pristupa za unapređenje pedagoškog kvaliteta visokog obrazovanja već su dokumentirani u istraživanju Abbasa i McLeana (2007).

Zaključci o metodološkim pristupima

Nakon pregleda ključnih karakteristika kvantitativnih i kvalitativnih pristupa istraživanju formiranja identiteta odrasle osobe, možemo zaključiti da istraživački problem na kraju određuje koji će se pristup koristiti, jer oba “nude posebnu prizmu za proučavanje identiteta” (McLean & Pratt, 2006: 720). Kako pokazuju Watzlawik i Born (2007), kombiniranje ova dva pristupa daje bogatije uvide u proučavane fenomene, ali takve studije mogu se suočiti s problemom teorijske usklađenosti između koncepata koji stoje u osnovi ova dva pristupa

(Skhirtladze i sar., 2017). U ovom istraživanju biramo kvalitativni pristup, a opširnije objašnjenje ove odluke bit će dato u narednom odjeljku.

Umjesto formuliranja generalizacija, kvalitativne studije usmjerene su na razumijevanje individualnih okolnosti formiranja identiteta odrasle osobe. One su posebno primjenjive u novonastajućim domenima identiteta, gdje koncepti i procesi još nisu u potpunosti operacionalizirani i gdje djeluje više utjecaja. Posmatrajući kvantitativne i kvalitativne studije u kontekstu formiranja ego-identiteta, Kroger zaključuje da su potonje češće “uz druge, raznovrsnije dimenzije identiteta” (Kroger, 2007: 185), koje tek treba istražiti i u potpunosti opisati. Identitet odrasle osobe, u poređenju s ego-identitetom, uglavnom je neistražena dimenzija identiteta zbog razvoja koji utječe na koncept odraslosti i njegove povezanosti s nizom kontekstualnih varijabli.

Biografska metoda kao istraživački okvir

Koncepti na kojima se temelji naše istraživanje; visoko obrazovanje, student, odraslost, identitet odraslosti prolaze kroz kontinuiranu rekonceptualizaciju i promjene, dovodeći u pitanje tradicionalne pretpostavke. Također je pokazano da su promjene u visokom obrazovanju zanemarile individualne perspektive studenata, osim kada se vrednuju instrumentalni obrazovni ishodi, odnosno oni povezani s kompetencijama i zapošljivošću. Stoga ostaje nepoznato kako studenti doživljavaju svoj razvoj u visokom obrazovanju, posebno u pogledu formiranja identiteta odraslosti. S druge strane, odraslost i prelazak prema njoj predstavljaju teme koje se opiru jednostavnom razgraničenju i teorijskoj standardizaciji, naročito imajući u vidu njihovu zavisnost od kulture i konteksta.

Kako je prikazano ranije u ovoj knjizi, perspektiva studenata je izostavljena u dominantnim diskursima o visokom obrazovanju, što se manifestira u zane-marivanju njihovih ličnih potreba i perspektiva o ličnom razvoju. U dominantnim diskursima oni se više tretiraju kao objekti procesa nego kao subjekti koji pokreću promjenu. Jedan od razloga za korištenje biografskog pristupa u našem istraživanju jeste njegova sposobnost da pruži glas nedovoljno zastupljenim osobama. Biografsko istraživanje nosi potencijal transformiranja života ljudi kroz poticanje introspekcije i stvaranja značenja. Biografska metoda daje glas “običnim ljudima” i čini ih relevantnim društvenim akterima. Biografski elementi, pored svoje lične dimenzije, često su povezani s kontekstom, odnosno

sa specifičnim okolnostima u društvenom okruženju – ekonomskim, političkim i kulturnim (Suárez-Ortega, 2013: 189).

Druga motivacija proizlazi iz heurističkih mogućnosti biografske metode i njene povezanosti s teorijskim okvirom ove studije. Nadalje, biografska metoda korištena je u Eriksonovim ključnim djelima, poput analiza životnih događaja istaknutih pojedinaca, kao što su Martin Luther, Gandhi, Bernard Shaw, Maxim Gorky i Freud. Metoda trostrukog bilježenja uključuje vođenje biografskih prikaza višestrukih razvojnih procesa i utjecaja. Zasnovan na Eriksonovoj teoriji, McAdamsov model narativnog identiteta doprinio je promociji posebne biografsko-narativne tehnike intervjuu životne priče. Međutim, intervjuu životne priče fokusiran je na analizu životnog toka i uključuje različite događaje, iskustva, scene i likove, što je njegov opseg učinilo preširokim za glavni cilj ove studije. Zbog toga smo koristili tehniku problemski centriranog intervjuu, koja je omogućila da se fokusiramo na interpretacije, značenja i evaluacije događaja iz određenog perioda života osoba. Zanimanje za biografski materijal zajedničko je i intervjuu životne priče i PCI-ju, ali se njihovi fokusi razlikuju po tome što prvi analizira životne tokove, a drugi interpretacije događaja i iskustava (Witzel & Reiter, 2012).

Društvene nauke općenito, a posebno obrazovanje, u novije vrijeme svjedoče “biografskom obratu” (Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000; McLean & Abbas, 2011), koji se uočava i u istraživačkim i u nastavnim praksama. Biografska metoda, kada se koristi kao nastavni pristup, suprotstavlja se dominantnom diskursu marketizacije i politizacije visokog obrazovanja tako što uključuje studente i njihove priče u analizu i interpretaciju teorija i tema koje se pojavljuju u univerzitetskim kolegijima (McLean i Abbas, 2009), kao i fokusiranjem na njihove lične dobitke iz nastavnog rada. Slično tome, studije pokazuju da teorijski koncepti također obogaćuju studentske interpretacije vlastitih iskustava (Wright, 2011). U školskom kontekstu, nastavnici imaju “poseban biografski interes za obrazovne živote pojedinaca” (van Manen, 1990: 71), što im pomaže da “uče o prirodi obrazovnih iskustava i individualnog razvoja” (Ibid.: 72). Razotkrivanje uloge iskustva studiranja u biografskim narativima studenata o njihovom ličnom razvoju kroz visoko obrazovanje pokazuje da li je ono “blagotvorno i transformativno ili negativno i štetno” (McLean i Abbas, 2011: 2).

Biografska metoda koristi se u ovom istraživanju kao generički pojam koji obuhvata istraživačke tehnike povezane s biografskim iskustvom, odnosno

specifičnim putevima i prekretnicama, prelazima i izazovima, predstavljenim narativno (2008). U tom smislu, Flick se nadovezuje na Ricoeurovu perspektivu mimetičkog odnosa između životnih priča i narativa, navodeći da “narativ, općenito, pruža okvir u kojem se iskustva mogu smjestiti, predstaviti i vrednovati – ukratko, u kojem se ona žive” (Flick, 2009: 81). Koncept mimezisa ovdje se koristi da označi proces uokviravanja, a ne preslikavanja iskustava. To se može vidjeti u razlikovanju između životne historije koju osoba živi i životne priče ispričane u intervjuu (Rosenthal i Fischer-Rosenthal, 2004, prema Flick, 2009: 347). Stoga je važno razlikovati priču hronološki uređenu u intervjuu životne priče od iskustava i značenja izloženih u problemski centriranom intervjuu. Za ovu studiju posebno je relevantna mogućnost biografske metode da koristi niz istraživačkih tehnika koje se bave biografskim materijalom, kao što su proživljena iskustva ljudi, njihove interpretacije životnih događaja i proces oblikovanja značenja.

Postoje određeni nedostaci biografskih pristupa koje treba uzeti u obzir prilikom interpretacije istraživačkih rezultata i izvođenja zaključaka (Miller, 2000). Prije svega, biografske metode ne obuhvataju cijeli život, nego samo selektivnu priču o određenom segmentu života. Drugo ograničenje odnosi se na istinitost rezultata i mogućnost da osobe u svojim narativnim iskazima kažu nešto što nije tačno. Treće ograničenje proizlazi iz subjektivnog i situacijskog karaktera priče, koji je također ograničen kulturom i društvom.

Problemski centriran intervju (PCI)

PCI je korišten kao glavna istraživačka tehnika za prikupljanje biografskih podataka. U ovom slučaju, centralni problem jeste studentska evaluacija uloge iskustva studiranja u formiranju identiteta odraslosti. PCI se smatra prikladnom tehnikom u istraživanju usmjerenom na “evaluacije iz perspektive trenutka intervjua” (Scheibelhofer, 2005: 26) ili na “analizu individualnih rekonstrukcija i njihovih strukturirajućih uslova” (Ibid.: 27). Primjena PCI-ja počiva na tri principa (Witzel & Reiter, 2012):

1. usmjerenost na problem – orijentacija prema relevantnom problemu, o kojem su postojeća znanja predstavljena u senzibilizirajućem okviru kako bi se stekla svijest o prethodnim teorijama i konceptima prije ulaska u diskurzivno-dijaloški proces s učesnicima istraživanja,

2. procesna orijentacija – fleksibilna analiza podataka, kombinacija induktivne i deduktivne logike, odnosno dijalektika teorijskog i praktičnog znanja,
3. usmjerenost na predmet – od istraživača se zahtijeva da pitanja u intervjuu uskladi s prirodom predmeta istraživanja.

PCI je “osmišljen tako da prethodno znanje istraživača, koje preliminarno definira i strukturira istraživački interes, ulazi u diskurzivni dijalog s praktičnim svakodnevnim znanjem ispitanika o relevantnom pitanju” (Witzel & Reiter, 2012: 15).

U ovom istraživanju, uz pomoć PCI-ja dobijeni su interpretativni prikazi razvojnog procesa kroz koji je osoba prošla, uključujući utjecaje, kontekste, facilitativne faktore i prepreke iz konteksta visokog obrazovanja. PCI je također prikladan za obuhvatanje “strukturirajućih uslova pod kojima intervjuirane osobe stiču iskustva” (Scheibelhofer, 2005: 20). Uz takvu orijentaciju, očekivali smo da učesnici intervjua kažu da li sebe vide kao odrasle osobe, koja su iskustva djelovanja na formiranje određenih segmenata identiteta odraslosti i kakvu je ulogu iskustvo studiranja imalo u tom procesu. Time smo nastojali obuhvatiti ključnu funkciju identiteta kako ju je opisao Erikson – funkciju integracije. Pored dijahronijske integracije sebstva, odnosno kroz vremenske dimenzije, identitet također teži sinhronijskoj integraciji, povezujući različite društvene uloge, vrijednosti i stavove osobe (McAdams i McLean, 2013). Teorijski okvir pretpostavlja da sve to može biti relevantno za interpretaciju iskustava koja se pojavljuju u formiranju identiteta odraslosti. Posebno obilježje problemski centriranog intervjua jeste dijaloško-diskurzivna praksa koja rezultira rekonstrukcijom “djelovanja i iskustava, njihovog opravdavanja i evaluiranja, kao i individualnih mišljenja” (Witzel & Reiter, 2012: 8).

Autori su već identificirali fenomen takozvanog “reminiscencijskog vrhunca” (Thorne, 2000, prema Meeus, 2011: 89) u biografskim istraživanjima s odraslima u nastajanju, koji označava sklonost da se u pripovijedanju preneglašavaju događaji iz adolescencije i nadolazeće odraslosti. Istraživači narativnog identiteta pretpostavljaju da se reminiscencijski vrhunac javlja zato što se cjelovita životna priča prvi put razvija u adolescenciji (Habermas & Buck, 2000; Pasupathi, 2001). Međutim, ova tendencija u narativnim pristupima često je kritizirana i naziva se zabudom neintervencije (Witzel & Reiter, 2012: 8). Za razliku od narativnih intervjua, koji se oslanjaju na otvorena narativna pitanja i minimalno uplitanje intervjua, u PCI-ju intervjueri omogućuju promišljanje

i kontroliranu narativnost (Gilleard & Higgs, 2016) putem vodiča za intervju koji sadrži uvodna pitanja, niz potpitanja, ali i *ad hoc* pitanja. Struktura PCI-ja osmišljena za ovo istraživanje detaljnije je objašnjena u nastavku teksta.

Struktura intervjuja

Formulacija pitanja u intervjuu zasnivala se na prethodnom znanju o temi, koje se u našem slučaju oslanjalo na psihosocijalnu teoriju razvoja identiteta, razvoj narativnog identiteta, kao i na rezultate empirijskih studija direktno povezanih s uslovima prelaska u odraslost i shvatanjem odraslosti u svjetlu širih društvenih promjena. Međutim, naše znanje o ovoj temi bilo je nepotpuno, naročito imajući u vidu subjektivnu prirodu korištenih koncepata, kao što su identitet, odraslost i životni prelazi. Postojeće znanje trebalo je dopuniti i možda modificirati stvarnim iskustvima mladih osoba. Stoga nam je bila potrebna diskurzivno-dijaloška metoda koja bi suočila teorijsko i praktično znanje o formiranju identiteta odraslosti studenata. Ovdje smo primijenili induktivnu i deduktivnu logiku tako što "induktivni momenat potpunog razmatranja subjektivnih perspektiva dopunjuje deduktivni momenat oslanjanja na dostupno prethodno znanje iz istraživanja na način koji omogućava da novi podaci preispitaju i revidiraju prethodno znanje" (Witzel & Reiter, 2012: 15).

Praktična primjena PCI-ja uključuje skup instrumenata (Witzel, 2000, par. 5): kratki upitnik, smjernice za intervju, audiozapise i postskript. U ranijim Witzelovim radovima (2000) kratki upitnik korišten je prije intervjuja, što je bilo predmet kritika (npr. Flick, 2009: 164) zbog mogućnosti usmjeravanja procesa pripovijedanja zavisno od komponenti upitnika. U kasnijim verzijama (Witzel & Reiter, 2012) upitnik je premješten na kraj intervjuja. Međutim, kako bismo vidjeli koji je oblik prikladniji za poticanje narativnih procesa u našoj studiji, obje opcije testirane su u pilot-intervjuima. Proveli smo tri pilot-intervjuja, pri čemu je upitnik korišten na kraju dva intervjuja i na početku trećeg. Situacije provedbe intervjuja zatim su upoređene, a rezultati su pokazali da je korištenje kratkog upitnika na početku intervjuja pomoglo učesnicima da se bolje međusobno upoznaju; upitnik je intervjuiranu osobu uveo u temu interesa i djelovao je kao osnova za dalju naraciju. Kada je upitnik korišten na kraju intervjuja, naglašena je njegova faktička vrijednost, jer je učesnik u intervjuu davao samo kratke odgovore, bez dodatnih objašnjenja. To nije utjecalo na proces naracije, ali su oba intervjuja u kojima je upitnik primijenjen na kraju

imala više *ad hoc* pitanja o temama od posebnog interesa za naše istraživanje nego intervju u kojem je upitnik uveden na početku. Dakako, navedena zapazanja nemaju konfirmatornu vrijednost i služila su samo u procesu prilagođavanja našeg stila intervjuiranja i pronalaženja najboljeg načina usklađivanja elemenata PCI-ja s temom istraživanja.

Pitanja u intervjuu prilagođena su tako da uključuju učesnike u dijalošku situaciju koja se ne svodi samo na postavljanje pitanja i davanje odgovora. To je preduslov za “uspostavljanje narativne razgovorne strukture koja se u velikoj mjeri razvija prema prioritetima ispitanika” (Witzel & Reiter, 2012: 68). Cilj je bio potaći pripovijedanje i oblikovanje značenja kod učesnika intervjuja. Preporuke za postizanje toga uključuju (Witzel, 2000):

1. Unaprijed formuliranje uvodnog pitanja uz očuvanje principa usmjerenosti na problem.
2. Primjer: *Zamislite sebe na početku studija. Pokušajte se prisjetiti najznačajnijih događaja koji su vam se dogodili tokom protekle četiri/pet godina studiranja. Razgovarajmo o njima.*
3. Opće ispitivanje – u skladu s usmjerenošću na predmet, intervjuer postavlja dodatna pitanja kako bi dobio “konkretno primjere iskustava ili biografskih epizoda” (Witzel, 2000, para. 14).

Primjer: *Šta se najviše promijenilo u načinu na koji vidite sebe tokom proteklih pet godina?*

Ad hoc pitanja – uvode se u slučaju da sagovornik izostavi neke teme koje osiguravaju uporedivost intervjuja.

Primjer: *Kako razmišljate o sebi kao odrasloj osobi? Da li se već vidite tako? Zašto?* (Obratiti pažnju na kriterije za da i ne; tražiti dodatno objašnjenje).

Uvodno pitanje čuva narativni karakter intervjuja i omogućuje proces pripovijedanja sagovornika. Narativi nastali temeljem PCI-a predstavljaju “važna sredstva za generiranje znanja koje blisko odgovara načinu na koji su iskustva izvorno nastala” (Witzel & Reiter, 2012: 68). U ovom slučaju istraživač aktivno traži novo znanje kako bi revidirao vlastite predrasude i postao otvoreniji za jedinstvene odlike istraživačkog problema. Kako se život pojedinca otkrivao kroz proces intervjuiranja, postalo je jasno da je nemoguće pripremiti konačan skup pitanja i da je intervjuer morao uspostaviti ravnotežu između pažljivog slušanja i uloge istraživača zainteresiranog za “najvažnije uticaje, iskustva, okolnosti, pitanja, teme i lekcije” (Atkinson, 2002: 125) u vezi s dijelom životnog vijeka o kojem intervju govori. To PCI čini veoma zahtjevnom tehnikom

intervjuiranja koja traži lični angažman istraživača, kako u provođenju intervjua tako i u analizi i interpretaciji. Upotreba audiozapisa i postskripta bit će objašnjena u sljedećem odjeljku.

Proces intervjuiranja

Pilot-intervjui provedeni su s ciljem razvoja vodiča za intervju, formuliranja najstimulativnijih uvodnih pitanja i testiranja najprikladnijih komunikacijskih strategija. Za tu svrhu tražili smo volontere među studentima, bez primjene posebnih selekcijskih kriterija. Pilot-intervjui kasnije nisu uključeni u proces analize podataka. Trajanje intervjua kretalo se od 76 do 125 minuta. Iako je bilo planirano da intervjui ne traju duže od 90 minuta, više od polovine intervjua trajalo je duže. Proces transkripcije bio je “isprepleten” (Flick, 2009: 306) s prikupljanjem intervjua, što je služilo kao osnova za dalji odabir informanata.

Ova strategija usmjeravanja procesa prikupljanja podataka u skladu je s teorijskim uzorkovanjem, koje je objašnjeno kasnije u ovom poglavlju. Stoga veličina uzorka nije definirana unaprijed, jer je zavisila od dinamike prikupljanja podataka, kao i od kvaliteta dobijenih podataka. Štaviše, poređenje pojedinačnih slučajeva u određenim tačkama zahtijevalo je uključivanje dodatnih učesnika kako bi se provjerila valjanost privremenih nalaza. Za temeljitu transkripciju jednog intervjua bilo je potrebno prosječno 12 sati. Odabrali smo doslovnu, a ne selektivnu transkripciju (Miller & Brewer, 2003: 169). Stoga su cijeli intervjui transkribirani što je moguće autentičnije kako bi se mogla pratiti dosljednost u naraciji, te uočiti integrativni momenti i momenti formiranja identiteta odraslosti.

Na početku su učesnici intervjua zamoljeni da kratko odgovore na pitanja iz kratkog upitnika. Upitnik je sadržavao sociodemografske podatke poput dobi, obrazovne historije porodice, načina na koji su se studenti finansirali tokom studija i organizacije života tokom studijskih godina. Također se ispitalo njihovo uključivanje u vannastavne aktivnosti tokom studija. Pitanja su osmišljena tako da uključe neke od pokazatelja odraslosti razmatranih u trećem poglavlju:

- stambenu i finansijsku zavisnost/nezavisnost od porodice porijekla/statelja, zaposlenje ili učešće na tržištu rada,
- status ljubavne veze, odnosno odsustvo ili prisustvo stabilnih ljubavnih veza, brak s ili bez djece,
- ukupnu procjenu životnih uslova u kontekstu njihovog porijekla.

Ovakva struktura kratkog upitnika omogućila je uvid u to da li su učesnici intervjuja već ostvarili neke od tradicionalno prihvaćenih uloga i obaveza odraslih, koji, prema djelovanju konfluencije, mogu osnažiti ili odgoditi subjektivni osjećaj identiteta odrasle osobe. Sagovornicima je ponuđena mogućnost da zatraže dodatno pojašnjenje pitanja koja su im postavljena. Na kraju intervjuja pružena im je mogućnost da komentiraju ili dodatno objasne odgovore date u početnom upitniku. Samo pet učesnika se na kraju osvrnulo na početni upitnik, ali su se svi na njega pozivali tokom procesa intervjuiranja.

Primjer:

I: Jeste li ikada razmišljali o tome da, umjesto upisa na univerzitet, tražite posao?

F15: Pa, i jesam i nisam. Ne kajem se i odluku sam donijela sama. Niko me nije prisilio da studiram, čak ni roditelji, i pokazalo se da je to bila dobra odluka. Ali, povremeno sam se pitala da li bi moj život bio drukčiji da sam do sada radila puno radno vrijeme. Možda bi. Možda bih do sada već imala vlastitu porodicu...

U navedenom isječku intervjuja studentica se poziva na pitanje iz kratkog upitnika o tome kako je odlučila upisati odabrani studijski program. Iako to pitanje nije bilo postavljeno u intervjuu, na osnovu upitnika studentica je mogla osvijestiti kako je došla do svojih odluka i upotrijebiti to u opravdavanju svojih iskustava.

Kako je navedeno u Informiranom pristanku, intervjui su audio-snimani i nijedan učesnik nije izrazio nelagodu ili protivljenje u vezi s tim. Rečeno im je da se audio-snimanje koristi kako bi se osigurala autentičnost podataka i da će im transkripti, kada budu pripremljeni, biti poslani na autorizaciju. Nijedan učesnik nije dodao izmjene u transkribirane intervjuje. Zahvaljujući audio-snimanju, bilo je moguće praviti bilješke tokom cijelog procesa intervjuiranja, koje su uključene u postskript dokument i usmjeriti se na formuliranje *ad hoc* pitanja kada je bilo potrebno ostati na tragu glavnog fokusa intervjuja. Postskript je prilagođen prema Witzelu i Reiteru (2012: 96-97). Služio je kao "alat za samodebrifing koji pomaže u bilježenju važnih informacija o razgovoru i njegovom kontekstu koje inače nisu registrirane" (Ibid.: 11). Postskript je bio posebno koristan u formiranju slučajeva i izgradnji tipova.

Proces intervjuiranja proveden je u skladu s vodičem za intervju. Nakon postavljanja uvodnog pitanja, pustili smo sagovornika da ispriča svoju priču

bez prekidanja. Kako bismo osigurali razvoj naracije u skladu s istraživačkim problemom, uvodili smo dodatna istraživačka pitanja, tražeći detaljnije prikaze određenih dijelova naracije. U trećoj fazi, radi očuvanja smislenosti ispričanih priča (Plummer, 2001), postavljali smo kratka *ad hoc* pitanja. Tako smo se našli u poziciji da, s jedne strane, potičemo naraciju, a s druge strane zadržimo dijalog kako bismo suočili naše teorijsko znanje s praktičnim znanjem učesnika intervjua. Suočili smo se sa zadatkom održavanja prirodnosti procesa u kojem se “postavljanje pitanja i odgovaranje nadovezuju jedno na drugo” (Bornat, 2008: 349). Na taj način proces intervjuiranja doveo nas je do preispitivanja naših prethodnih znanja, pregovaranja o značenjima i uvažavanja stanovišta naratora.

Pouzdanost i valjanost

Pouzdanost i valjanost u kvalitativnom istraživanju utemeljeni su drukčije nego u kvantitativnim studijama i imaju određene specifičnosti zavisno od primijenjenih metoda i tehnika prikupljanja podataka. Danas je prihvaćeno da valjanost, pouzdanost i generalizabilnost nemaju istu vrijednost pri “legitimiranju podataka” (Miller & Brewer, 2003: 101) dobijenih u kvalitativnim studijama kao u kvantitativnom pristupu. Stoga je potrebno definirati šta se tačno podrazumijeva pod pouzdanošću i valjanošću u kvalitativnom istraživanju poput ovog. Fokusirat ćemo se posebno na pouzdanost i valjanost u biografskom istraživanju u odnosu na karakteristike PCI-ja.

U osiguravanju pouzdanosti u našoj studiji slijedili smo dva glavna kriterija (Flick, 2009: 387):

- genezu podataka, odnosno osiguravanje jasnog razgraničenja između izjava sagovornika i interpretacija istraživača,
- procedure u procesu intervjuiranja, odnosno osiguravanje da su svi koraci opisani i dokumentirani.

Pouzdanost se također može postići tokom analize i interpretacije podataka, kada se kodirani segmenti procjenjuju u odnosu na druge odlomke i u kontekstu cjelokupnog intervjua, kao i u odnosu na druge intervjue (Flick, 2009). U ovom istraživanju svaki intervju smo čitali više puta kako bismo razjasnili kodove i dodatno provjerili njihovu povezanost unutar istog intervjua. Također, bilo je moguće utvrditi kompatibilnost iskaza u odnosu na cjelokupan

korpus intervjuja zbog izdvajanja zajedničkih elemenata u iskustvima studenata. Nadalje, proces tematskog kodiranja, koji je proveden u ovom istraživanju, omogućuje poređenje slučajeva radi utvrđivanja zajedničkih i različitih karakteristika. Cijeli proces višestrukih provjera unutar pojedinačnog intervjuja, kao i u grupi intervjuja, olakšan je softverom *Atlas.ti*. Druga strategija za održavanje valjanosti podataka bila je da učesnici intervjuja revidiraju transkripte. To je, također, korišteno s namjerom osiguravanja autentičnosti i razlučivanja stvarnih iskustava naratora od iskustava i interpretacija istraživača. Pored toga, kodovi su provjeravani u odnosu na ranije predstavljene teorijske rasprave. Napomene su uključene u ukupno 98 bilješki (memo-zapisa), koji su bili korisni tokom procesa interpretacije.

U odnosu na valjanost prva dilema koja se javlja pri korištenju biografskih narativnih tehnika jeste osigurati da učesnici istraživanja budu odabrani prema jasnim kriterijima i da istraživačke metode budu najprikladnije (Suárez-Ortega, 2013: 191). Već smo raspravljali o kriterijima na kojima se temeljila naša odluka da primijenimo biografsku metodu i PCI, a kasnije u ovom odjeljku detaljno ćemo opisati proces odabira učesnika za naše istraživanje. Pitanje valjanosti odnosi se na utemeljenost priča osoba te interpretacija istraživača. U kvalitativnom istraživanju poput ovog, validacija je provedena kroz "provjeravanje interpretacija s učesnicima i u odnosu na podatke kako istraživanje napreduje" (Corbin & Strauss, 2008: 48). Svi intervjui uključivali su subjektivne konstrukcije događaja i iskustava; međutim, uloga istraživača nije bila da ispituje istinitost iskaza, nego da facilitira proces pojavljivanja lične priče, ne namećući sagovorniku bilo kakve stavove.

Valjanost intervjuja zavisi i od stepena socijalne poželjnosti u interakciji, kao i od sposobnosti učesnika da upravljaju svojim mogućim višestrukim ulogama. U našoj studiji izazovi su proizlazili iz naših pozicija u nastavnom procesu, koje su se mogle preplitati sa situacijom intervjuja. Svjesni toga, koristili smo strategiju objašnjavanja sagovornicima važnosti njihove priče, njihovih pogleda i interpretacija (Cormier, Nurius, Osborn, 2009). Istovremeno smo nastojali ostaviti po strani svoju ulogu nastavnika i preuzeti ulogu znatiželjne slušateljice. To je posebno potaknuto diskurzivno-dijaloškim stavom u odnosu na naše postojeće znanje.

Pored održavanja valjanosti i pouzdanosti, Flick (2009: 391) naglašava transparentnost istraživačkog procesa, dok Witzel i Reiter (2012) navode dvije strategije validacije: korištenje teksta ili slučaja kao izvora kontrole i korištenje

mišljenja više interpretatora kao izvora kontrole. To je uključivalo razvoj različitih interpretacija i kontra-interpretacija i njihovo intra- i intertekstualno suočavanje tokom procesa analize. Autori napominju da je "PCI posebno prikladan za podvrgavanje ovoj vrsti validacije zbog svoje dijaloške rekonstrukcije problema" (Witzel & Reiter, 2012: 83).

Pouzdanost u kvalitativnom istraživanju Lincoln i Guba (1985) interpretiraju kroz koncept vjerodostojnosti podataka, koji proizlazi iz četiri karakteristike: kredibilnosti, transferabilnost, zavisnosti i potvrdivosti. Kredibilnost smo u ovoj studiji nastojali uspostaviti uključivanjem detaljnog opisa cijelog istraživačkog procesa. Također, postavljanjem istih pitanja različitim učesnicima intervjua kako bismo njihove subjektivne iskaze provjerili u odnosu na širi kontekst, imajući na umu subjektivnu prirodu podataka prikupljenih biografskim istraživanjem. Međutim, čini se nemogućim provjeriti istinitost iskaza koje pojedinci iznose, jer su to isključivo subjektivna iskustva, što predstavlja ograničenje biografskih pristupa kada je riječ o kredibilnosti podataka.

Kako bi se osigurala transferabilnost, bilo je važno odabrati učesnike intervjua iz sličnih konteksta; u našem slučaju svi studenti bili su na završnim godinama studija, odnosno četvrtoj ili petoj godini, na Univerzitetu u Sarajevu. Zavisnost pokazuje kako su rezultati vezani za specifičan kontekst, a u ovom slučaju riječ je o kontekstu Bosne i Hercegovine. Potvrdivost govori o tome koliko su rezultati zasnovani na stvarnim podacima, što se vidi iz kodiranja, kao i iz autentičnih citata učesnika intervjua.

Sljedeći odjeljak opisuje odabir učesnika u istraživanju kako bi se osiguralo da budu relevantni informanti koji mogu pružiti pouzdane i valjane podatke. Nakon toga, u posebnom odjeljku, osvrnut ćemo se na proces analize podataka i uspostavljanje sistema kodova, što je također važna strategija u osiguravanju pouzdanosti i valjanosti istraživačkih nalaza.

Učesnici

U istraživanju su učestvovali studenti završnih godina studija na Univerzitetu u Sarajevu, odnosno studenti četvrte i pete studijske godine. Ova grupa odabrana je s namjerom da obuhvati pojedince koji posjeduju cjelovito iskustvo studiranja te mogu pružiti refleksivne i sadržajno bogate uvide o različitim aspektima iskustva studiranja i njegovoj ulozi u njihovom ličnom razvoju.

Završna faza studija predstavlja osoben razvojni period u kojem se iskustva stečena tokom studiranja sagledavaju u svjetlu neposredno predstojećih životnih tranzicija, što ovu grupu čini posebno relevantnom za istraživanje identitetskih procesa.

U literaturi o razvoju identiteta pristupanje visokon obrazovanju i izlazak iz njega prepoznaju se kao periodi intenzivne identitetske aktivnosti (Kroger, 2003). Posebno se završetak studija povezuje s potrebom redefiniranja vlastitih životnih planova i preispitivanja ličnih, profesionalnih i društvenih identiteta. Studenti završnih godina nalaze se na pragu prelaska iz obrazovnog sistema u nove životne kontekste povezane sa zapošljavanjem, ekonomskom samostalnošću, osnivanjem porodice i preuzimanjem drugih uloga koje se tradicionalno povezuju s odraslošću. Takve okolnosti intenziviraju procese samopreispitivanja i oblikovanja identiteta, čineći ih posebno pogodnim za istraživanja usmjerena ka razumijevanju razvoja identiteta odraslosti.

Nalazi istraživanja o odraslosti u nastajanju ukazuju na to da osobe u ranim i srednjim dvadesetim godinama često sebe doživljavaju kao one koji se nalaze "između" adolescencije i pune odraslosti (Arnett, 2015). Takva percepcija odražava činjenicu da su određene dimenzije odraslosti već dostignute, dok su druge još u procesu razvoja. Ovo pokazuje da se identitet odraslosti ne razvija istovremeno u svim životnim domenima, već se oblikuje kroz različite i međusobno povezane razvojne procese. Upravo zbog toga studenti završnih godina predstavljaju posebno zanimljivu grupu za istraživanje načina na koji pojedinci interpretiraju vlastiti razvoj i konstruiraju značenja povezana s prelaskom u odraslost.

Iz perspektive narativnog identiteta, studenti završnih godina posjeduju kapacitet da vlastita iskustva organiziraju u relativno smislene životne priče, povezujući prošla iskustva, sadašnje okolnosti i buduće planove. Eriksonova teorija identiteta i McAdamsov koncept narativnog identiteta naglašavaju važnost sposobnosti integriranja životnih događaja u smislenu cjelinu, pri čemu pojedinci postaju autori vlastitih životnih priča. Proces naracije obilježen je refleksivnošću kao sposobnošću koja, prema Margaret Archer, uključuje "propitivanje samih sebe, razjašnjavanje naših uvjerenja i sklonosti, dijagnosticanje naših situacija, promišljanje o našim brigama i definiranje vlastitog projekta" (Archer, 2003: 103). Archer je utvrdila da je refleksivnost povezana s djelatnošću studenata i da su oba kvaliteta prisutna u ovoj grupi u različitim modalitetima.

Prethodna istraživanja zasnovana na konceptu narativnog identiteta pokazuju da odrasli u nastajanju posjeduju sposobnost da vlastita iskustva interpretiraju, povezuju i preoblikuju u smislene životne narative (McAdams & McLean, 2013; Pasupathi & Hoyt, 2009). Sposobnost oblikovanja značenja iz proživljenih iskustava razvija se tokom adolescencije i dodatno se usložnjava tokom perioda studiranja, kada pojedinci intenzivno promišljaju o vlastitim vrijednostima, aspiracijama i budućim životnim putevima. Uključivanje studenata završnih godina u istraživanje stoga nije bilo važno samo zbog njihovog položaja u procesu tranzicije prema odraslosti, nego i zbog njihove sposobnosti da artikuliraju i reflektiraju vlastita iskustva na način koji omogućuje dublje razumijevanje procesa identitetskog razvoja.

Uzorak je formiran primjenom teorijskog uzorkovanja, u skladu s kvalitativnom istraživačkom logikom i teorijskim pretpostavkama predstavljenim u prethodnim poglavljima. Odabir učesnika odvijao se u dvije faze. U prvoj fazi zatražene su preporuke nastavnika i predstavnika studentskih organizacija za studente koji se ističu akademskim postignućima, aktivnim učešćem u vannastavnim aktivnostima, razvijenim socijalnim kompetencijama i općom angažiranošću tokom studija. Takav pristup omogućio je identifikaciju studenata za koje se pretpostavljalo da posjeduju bogata i raznovrsna iskustva relevantna za istraživane fenomene. U drugoj fazi primijenjeni su dodatni kriteriji odabira usmjereni na osiguravanje teorijski informativnog i iskustveno raznolikog uzorka, u skladu s ciljevima istraživanja i principima kvalitativnog pristupa.

Ukupan broj učesnika u istraživanju bio je 40, a taj broj nije definiran unaprijed. Umjesto toga, slučajevi su dodavani na osnovu principa empirijske saturacije, koji nastoji uključiti različite informante i njihova raznolika iskustva (Sandelowski, 1995). Teorijsko uzorkovanje, koje predstavlja slučaj kada istraživači nastoje dodati nova svojstva već postojećim teorijskim kategorijama, prikladna je strategija za saturaciju podataka (Charmaz, 2015: 406).

Teorijsko uzorkovanje

Primijenjena je strategija teorijskog uzorkovanja, koja svoje ishodište ima u tradiciji utemeljene teorije (Glaser i Strauss, 1967). Za razliku od statističkog uzorkovanja, čiji je cilj reprezentativnost, teorijsko uzorkovanje usmjereno je na razvoj, provjeru i usavršavanje teorijskih kategorija koje nastaju tokom procesa analize podataka. Ono podrazumijeva međusobnu povezanost prikupljanja

i analiziranja podataka, pri čemu se odluke o uključivanju novih učesnika donose na osnovu potreba nastajuće teorijske interpretacije (Charmaz, 2014).

Osnovna svrha teorijskog uzorkovanja jeste istraživanje različitih varijacija proučavanog fenomena i identifikacija uslova pod kojima se određeni obrasci pojavljuju. Na taj način istraživač postupno razvija, precizira i dopunjuje teorijske kategorije, usmjeravajući prikupljanje podataka prema pitanjima koja proizlaze iz prethodne analize. Proces se nastavlja sve do postizanja teorijske saturacije, odnosno trenutka kada dodatni podaci više ne doprinose značajnim novim uvidima u postojeće kategorije i njihove međusobne odnose (Miller i Brewer, 2003).

Teorijsko uzorkovanje posebno je pogodno za istraživanja identitetskih procesa jer omogućuje obuhvatanje različitih životnih okolnosti i perspektiva kroz koje se proučavani fenomen manifestira. Njegova vrijednost ogleda se u mogućnosti sistematskog uključivanja raznovrsnih slučajeva, čime se osigurava dublje razumijevanje društvene distribucije iskustava i značenja povezanih s istraživanim fenomenom (Flick, 2022). U metodološkom smislu, ova strategija podrazumijeva stalno kretanje između empirijskih podataka i teorijske interpretacije, pri čemu se istraživački proces razvija kroz svojevrsnu "oscilaciju" između induktivnog i deduktivnog zaključivanja. Na osnovu novih podataka postojeće interpretacije se kontinuirano preispituju, modificiraju i teorijski usavršavaju. U skladu s navedenim principima, kriteriji za uključivanje učesnika u ovo istraživanje oblikovani su na temelju prethodnih teorijskih i empirijskih spoznaja o završnoj fazi studiranja kao razvojnem periodu obilježenom intenzivnim identitetskim promjenama.

Budući da savremena istraživanja ukazuju na to da je razvoj identiteta odraslosti izrazito subjektivan, višedimenzionalan i sve manje vezan uz jedinstvene normativne obrasce, bilo je neophodno osigurati heterogenost uzorka. Stoga su u istraživanje uključeni studenti koji se razlikuju prema nizu objektivnih životnih okolnosti relevantnih za proces prelaska u odraslost. Pri tome, uzeti su u obzir kriteriji razmatrani u prethodnim poglavljima, uključujući radni status, bračni status, stambenu situaciju te obrazovni kapital porodice. U uzorak su uključeni studenti koji rade tokom studija i oni koji nemaju radnih obaveza, studenti koji žive samostalno i oni koji žive s roditeljima, osobe u partnerskim ili bračnim zajednicama, kao i samci, te studenti koji predstavljaju prvu generaciju visokoobrazovanih članova svoje porodice, ali i oni koji potječu iz porodica s razvijenom obrazovnom tradicijom.

Navedene karakteristike korištene su kao polazište za oblikovanje teorijski relevantnih kategorija i identifikaciju različitih iskustava razvoja identiteta odraslosti. Međutim, konačna struktura uzorka nije bila unaprijed određena. U skladu s logikom teorijskog uzorkovanja, ona su se postupno razvijala tokom istraživačkog procesa, prateći potrebe analize i nastajanje novih interpretativnih uvida. Takav pristup omogućio je identifikaciju različitih tipova slučajeva te njihovo naknadno poređenje unutar zajedničkog tematskog okvira, čime je osigurano dublje razumijevanje složenosti procesa razvoja identiteta odraslosti u kontekstu studiranja.

Analiza podataka

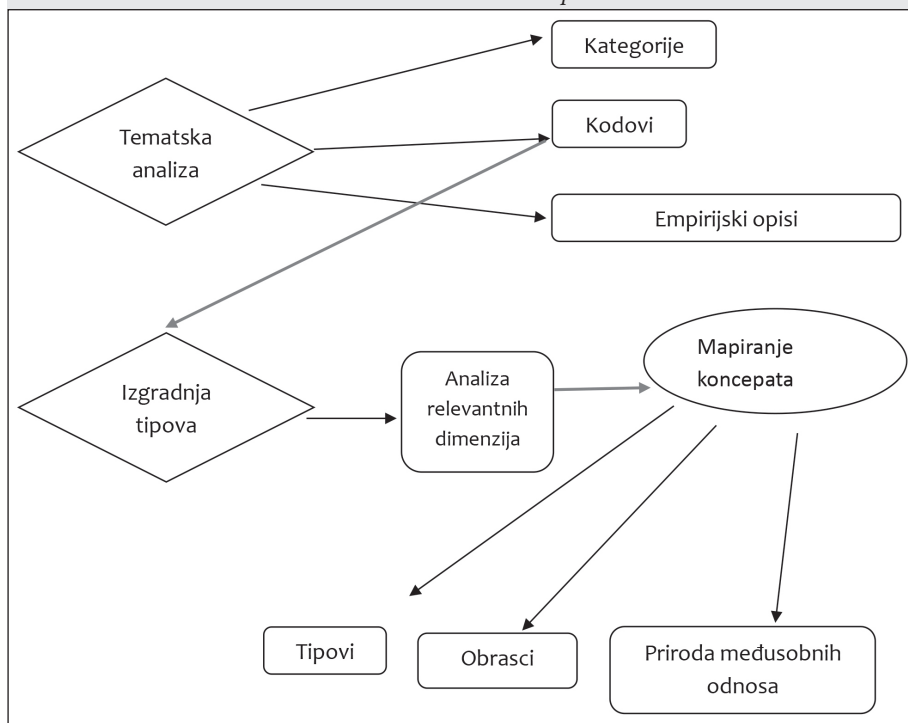
Suština analize podataka u kvalitativnom istraživanju jeste osigurati valjanu interpretaciju i zaključke koji su utemeljeni na empirijskim nalazima. U tom smislu, istraživač se suočava s izazovom da što autentičnije razumije referentne okvire učesnika, koji oblikuju njihova iskustva i jedinstvenu životnu perspektivu. Istraživač stoga nastoji dati prioritet “subjektivnoj svijesti učesnika” (Suárez-Ortega, 2012: 191), prizivajući proces oblikovanja značenja i refleksivno nastajanje znanja. Prema tome, proces analize i interpretacije podataka treba uzeti u obzir subjektivnost, autentičnost i refleksivnost sadržanu u materijalu prikupljenom od učesnika istraživanja.

Analiza podataka za ovo istraživanje provedena je u tri kruga. Prvi se odvijao tokom procesa prikupljanja podataka kroz transkripciju intervjua i pisanje bilješki, s ciljem postizanja zasićenosti podataka i usmjerenosti istraživačkog procesa na problem. Drugi krug odvijao se nakon prikupljanja podataka, tokom kojeg su primijenjene metode analize podataka i proizvedeni osnovni istraživački nalazi. Kako bi se ispunili metodološki kriteriji kvalitativne analize podataka i precizno odgovorilo na istraživačka pitanja u ovoj studiji, primijenjene su tri glavne metode analize podataka:

1. tematska analiza (Flick, 2009: 318; Kuckartz, 2014: 69),
2. izgradnja tipova (Kluge, 2000) i
3. mapiranje koncepata (Morgan & Guevara, 2008: 109).

Slika 5 prikazuje odnos tri metode analize podataka, te kako rezultati jedne metode vode ka narednoj. Na taj način može se postići integracija i unutrašnja koherentnost između različitih skupova istraživačkih rezultata.

Slika 5: Odnos metoda analize podataka



Proces analize započeo je tematskim pregledom transkripata s ciljem identifikacije relevantnih dijelova. U okviru ove metode izdvojeni su veći segmenti intervjua, dok su u narednim fazama reducirani i organizirani u kategorije i potkategorije. Kategorije su najprije deduktivno izvedene iz već postojećih tema u teoriji i istraživanjima razmatranim u trećem poglavlju, dok su potkodovi induktivno izdvojeni iz intervjua. Kako bi se odgovorilo na skup deskriptivnih istraživačkih pitanja, provedena je analiza zasnovana na kategorijama s ciljem pružanja opisa pozicija studenata u odnosu na glavne faktore koji utječu na formiranje identiteta odraslih.

Mapiranje konceptata, kao strategija analize koja je omogućila identifikaciju odnosa između faktora koji oblikuju identitet odraslosti, kao i njihovog poretka i zajedničkog pojavljivanja, korišteno je za odgovor na drugi nivo istraživačkih pitanja. U ovoj fazi kreirani su smisleni odnosi koji formiraju kombinacije atributa (Kluge, 2000), čime je otvoren put ka izgradnji tipova. Detaljan opis primjene metoda analize podataka dat je u nastavku ovog poglavlja, počevši od matrice profila.

Formiranje matrice profila

Prvi korak u organizaciji podataka bio je kreiranje matrice profila, koja sadrži socio-demografske karakteristike uzorka identificirane u teorijskom okviru kao relevantne za istraživanje odraslosti, zajedno s motom (Flick, 2009: 319) koji sažima ključni stav svakog učesnika istraživanja u odnosu na glavni istraživački problem.

Tabela 2: Isječak iz matrice profila

OZNAKA	STUDIJSKO PODRUČJE	DOB	PORODIČNO OBRAZOVNO PORJEKLO	PORODIČNA STRUKTURA	STATUS VEZE/BRAKA	STAMBENI ARANŽMAN	RADNE OBAVEZE	IZVORI FINANSIJA	SLOGAN
M01	Engleski jezik i književnost	22	Roditelji sa srednjoškolskim obrazovanjem; stariji brat završio univerzitet	Roditelji, dva sina	U stabilnoj vezi	S roditeljima	Zaposlen puno radno vrijeme u završnoj godini studija	Stipendija; podrška roditelja; vlastita plata	“Iz dana u dan unapređujem svoju ličnost i postajem zreliji u svakom smislu.”
M02	Engleski jezik i književnost	23	Roditelji i sestra završili univerzitet	Roditelji, kćerka i sin	U vezi	U studentskom domu	Sezonski posao	Podrška roditelja; povremeni honorar	“Trenutno želim raditi mnogo različitih stvari i ne brinuti se o preuzimanju obaveza.”

Motoi sadrže “analitičke sažetke” (Kuckartz, 2014: 80) originalnih intervjua, “sažete i reducirane na ono što je zaista relevantno za istraživačko pitanje” (Ibid.). Socio-demografski podaci prikupljeni su putem kratkih upitnika, dok su motoi dodani naknadno, kao rezultat procesa tematske analize. Kao takva, matrica profila osmišljena je tako da zadrži individualnost svakog učesnika, istovremeno pružajući kontekstualne informacije za bolje razumijevanje njegovih/njenih perspektiva o istraživačkom problemu. Matrica se pokazala kao praktičan alat u različitim fazama procesa analize podataka. Pored toga, podaci sadržani u matrici odražavaju “ulazne faktore” (Côté & Levine, 1997: 230) koji se mogu koristiti za razlikovanje studenata na osnovu njihovih percepcija

uloge visokog obrazovanja u formiranju identiteta odraslih. Time je matrica očuvala složenost utjecaja svakog studenta na procese formiranja identiteta odraslih, olakšavajući kontekstualno osjetljivu interpretaciju rezultata u narednim fazama analize. Ovdje će, radi ilustracije, biti uključen samo isječak koji obuhvata glavne kategorije matrice.

Kako navodi Kuckartz (2014: 67), redovi u matrici profila nude perspektivu usmjerenu na slučaj, zasnovanu na tematskim kategorijama analize, dok kolone prikazuju perspektivu usmjerenu na temu. Kao što je prikazano u Tabeli 2, svaki učesnik istraživanja mogao se posmatrati kao zaseban slučaj s višestrukim atributima, dok je proces dalje sistematizacije podataka i iterativnog ispitivanja uporedivih karakteristika otkrio zajedničke obrasce između pojedinačnih slučajeva, pružajući osnovu za naredne nivoe sistematizacije podataka: tematsku analizu, opis slučajeva i izgradnju tipova.

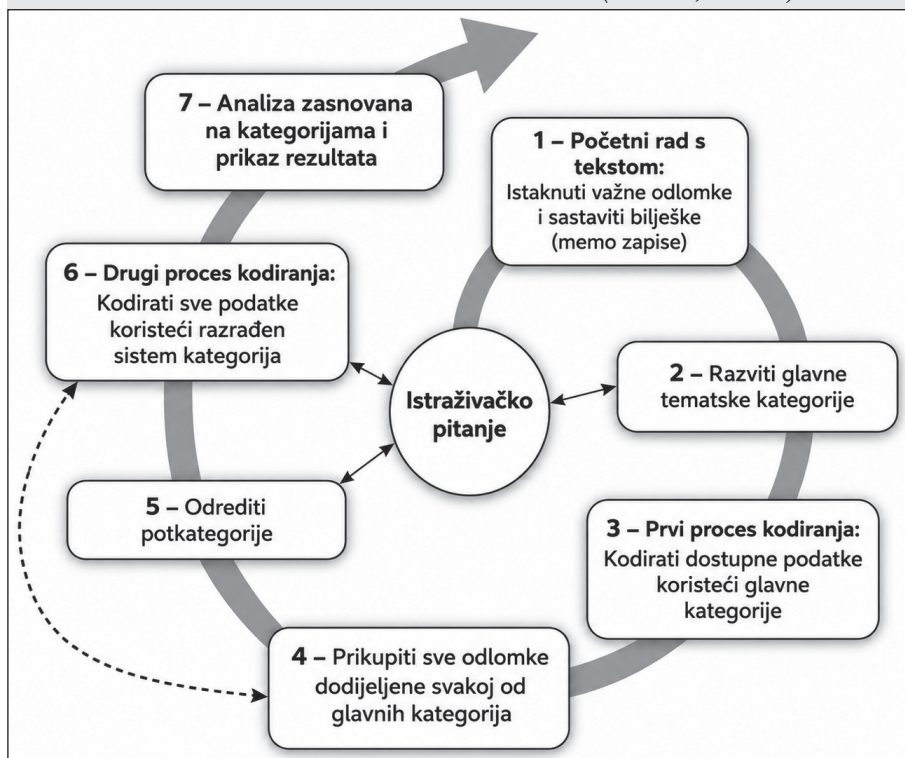
Tematska analiza

Tematska analiza jedna je od najpriznatijih metoda analize kvalitativnih podataka (Kuckartz, 2019: 181). Posebno je primjenjiva pri radu sa većim skupovima kvalitativnih podataka koji obuhvataju različite perspektive jer omogućuje identifikaciju sličnosti i razlika, kao i izdvajanje glavnih obilježja (Nowell, Norris, White & Moules, 2017: 2). Kompatibilna je s teorijskim uzorkovanjem (Flick, 2009: 318) i s tehnikom problemski centriranog intervjua (Kuckartz, 2014: 70). Tematska analiza predstavlja proces kodiranja vođen kategorijama, s ciljem identifikacije, analize, organiziranja, opisivanja i izvještavanja o temama pronađenim unutar skupa podataka (Braun & Clarke, 2006).

Teorijski okvir koji proizlazi iz formalne teorije pruža deduktivnu epistemologiju tako što istraživača priprema za koncepte i postojeće znanje koji objašnjavaju odnose među njima. U početnim fazama analize teksta uključili smo prethodno znanje o različitim savremenim rekonceptualizacijama odraslosti, kao i poglede na proces formiranja identiteta odraslosti i psihosocijalni moratorij. Međutim, materijal prikupljen tokom istraživanja sadržavao je vlastitu heuristiku, koja je otkrivena putem induktivne analize. Stoga je ključno uspostaviti dijalektiku između induktivnog i deduktivnog pristupa tokom procesa kodiranja kako bi se najsvrsishodnije iskoristile prednosti oba pristupa (Rule & John, 2015; Merriam & Tisdell, 2016).

Konstrukcija kategorija zasniva se na smjenjivanju deduktivnog i induktivnog pristupa (Kuckartz, 2014: 69-70) i predstavlja osnovu za razvoj slučajeva

Slika 6: Proces tematske kvalitativne analize teksta (Kuckartz, 2014: 70)



i tipova. Međutim, Kuckartz (2019) smatra problematičnim označavanje procesa kao deduktivno-induktivnog u kontekstu formiranja empirijski zasnovanih kategorija. Umjesto toga, predlaže njihovo imenovanje kao *pristup vođen podacima* i *pristup vođen konceptima* (Ibid.: 185). U skladu s tim, strategija tematske analize korištena u ovom istraživanju integrirala je oba pristupa tako da su kodovi proizašli iz psihosocijalne teorije i istraživačkih pitanja služili kao polazna tačka, dok su u narednoj fazi kodovi dodatno organizirani i sistematizirani na osnovu empirijskog materijala sve do postizanja zasićenosti. Bilo je od suštinske važnosti ostati otvoren za znanje koje se pojavljuje iz analiziranog skupa podataka. Kao što je prikazano na Slici 6, primijenili smo osnovni proces tematske kvalitativne analize teksta, koji se sastojao od sedam koraka, počevši od početnog čitanja i pisanja bilješki, pa do analize zasnovane na kategorijama (Kuckartz, 2014: 70).

Nastavak teksta detaljnije razmatra metodu kreiranja kategorija i potkategorija, koja predstavlja srž tematske analize.

Razvijanje kategorija i potkategorija

Kategorije predstavljaju i analitički instrument i suštinu istraživačkog procesa (Kuckartz, 2019: 183), usmjeravajući istraživača prema relevantnom empirijskom znanju. Kao što je ranije naveo Kuckartz (2014: 71), glavne kategorije u tematskoj analizi proizlaze iz istraživačkih pitanja i već djeluju na način prikupljanja podataka. Tokom procesa analize formirane su različite vrste kategorija (Kuckartz, 2019: 183-184), zavisno od prirode prikupljenih podataka;

- činjenične kategorije definirane su pri opisivanju objektivnih okolnosti studenata,
- tematske kategorije korištene su za identifikaciju kriterija identiteta odraslosti među studentima,
- evaluativne kategorije nastajale su prilikom analize procjene ličnih odlika ili intenziteta studentskih iskustava.

Polazeći od teorijskog okvira i istraživačkih pitanja, glavne tematske kategorije definirane su deduktivno, u odnosu na prethodne konceptualizacije glavnih faktora koji učestvuju u formiranju identiteta odraslosti kod studenata. Nadalje, ove kategorije provjeravane su i u odnosu na empirijski materijal tokom kodiranja intervjua (korak 3 na Slici 6), kako bi se na osnovu dobijenih podataka formirali njihovi opisi.

Prvi korak u organizaciji podataka bio je opis kategorija i potkategorija, koje su predstavljale perspektive učesnika u odnosu na istraživačka pitanja. Međutim, ovi nalazi imali su samo deskriptivnu vrijednost, omogućujući smještanje i grupiranje studenata u odnosu na različite faktore formiranja identiteta odraslosti obuhvaćene prvim skupom istraživačkih pitanja. Ipak, nisu otkrivali prirodu tih odnosa niti su imali objašnjavajuću moć u pogledu tipova.

Nakon objedinjavanja svih dijelova teksta dodijeljenih svakoj od glavnih kategorija (korak 4 na Slici 6), bilo je moguće tragati za daljom tematskom diferencijacijom, što je rezultiralo konstrukcijom potkategorija vođenom podacima. Time je započeo drugi proces kodiranja, koji je uključivao definiranje apstraktnih i općih potkategorija, zajedno s identifikacijom relevantnih dimenzija za svaku od njih. Ovo je bilo ključno za kasnije mapiranje koncepata i izgradnju tipova.

Analiza zasnovana na kategorijama informira prvi skup istraživačkih pitanja. Tabela 3 sadrži rezultate procesa razvoja kategorija i potkategorija, zajedno s definicijama i tipskim primjerima iz empirijskog materijala, kako

predlaže Kuckartz (2014: 76). Glavne tematske kategorije mogu se preuzeti ili iz istraživačkih pitanja, ili iz glavne tematske strukture intervjua (Kuckartz, 2014: 71-72). Pošli smo od istraživačkih pitanja, koja su bila zasnovana na teorijskom okviru definiranom za ovo istraživanje, a empirijski materijal smo kasnije pridruživali tim pitanjima. Ovakav deduktivni pristup omogućio je da analizu ograničimo samo na teme relevantne za istraživačka pitanja i da ih što obuhvatnije sagledamo kroz empirijski materijal. Kao što je ranije navedeno, analiza podataka odvijala se paralelno s procesom prikupljanja podataka, omogućujući veći stepen kontrole nad kvalitetom empirijskog materijala i njegovim doprinosom istraživačkim pitanjima.

Tabela 3: Empirijski opisi glavnih kategorija u tematskoj analizi

Kategorija	Akronim	Empirijski opis	Primjeri iz podataka
Kriteriji statusa odrasle osobe	CAS	Uključuje stavove o tome šta nekoga opisuje kao odraslu osobu; lične "definicije" trenutka kada se neko smatra odraslim	Naglašene lične osobine i faktori društvenog postignuća; društveno priznanje
Samoprocjena napretka u postavljanju odraslom osobom	SBA	Odgovori na pitanja: prolaze li studenti kroz proces formiranja identiteta odraslih; osjećaju li se odraslima; kada da i kada ne; zašto da i zašto ne	Različiti stavovi; osjećaj odraslosti kao kontekstualno uslovljen; razlike u napretku ka odraslosti
Stepen lične djelatnosti u razvojnim procesima	DPA	Obuhvata namjerne aktivnosti osobe s ciljem stjecanja stabilnijeg osjećaja odraslosti	Neki studenti nemaju jasnu predstavu o aktivnostima koje trebaju poduzeti, dok drugi navode niz svjesno poduzetih aktivnosti
Proces postavljanja odraslom osobom	PBA	Put kroz formiranje identiteta odraslih od prve do završne godine studija; proces istraživanja i preuzimanja obaveza	Dinamika i stagnacija, usponi i padovi, trenuci konfuzije, ali i rasta i napretka
Iskustva koja oblikuju identitet odraslih	AIFE	Uključuje osobe, sadržaje, aktivnosti, nastavne pristupe, životne aranžmane i društvena pitanja nastala tokom studiranja	Nastavnici, vršnjaci, knjige, autonomija, odlazak od porodice orijentacije, plaćeni posao
Percepcija podrške visokoškolske institucije	PIS	Da li visokoškolska institucija podržava ili otežava formiranje identiteta odraslih; na koji način igra formativnu ulogu	Podržavajuća, neutralna ili potiskujuća uloga institucije
Priroda odnosa između različitih faktora formiranja identiteta odraslih	NRAIF	Sadrži refleksije studenata o tome šta je utjecalo na formiranje njihovog identiteta odraslih, pod kojim okolnostima i kojim intenzitetom	Moguće je identificirati vremenski slijed, međusobne utjecaje i pojačavanje efekata određenih faktora

Tokom procesa kodiranja materijala bilo je važno kodirati integralne intervjue kako bi se prikupili svi empirijski elementi koji odgovaraju kategorijama,

a koji bili raspršeni u različitim dijelovima intervjua zbog njegove narativne prirode. Tek u fazi izdvajanja tekstova i drugoj fazi kodiranja bilo je moguće jasno definirati svaku kategoriju i pripadajuće potkategorije na osnovu empirijskog materijala.

U drugom krugu kodiranja kategorije su dodatno diferencirane, a tekstualni segmenti pridruženi svakoj od njih, naglašavajući glavne pozicije učesnika istraživanja u odnosu na date teme. Time je omogućena identifikacija dimenzija unutar svake kategorije, kao dijela procesa konstruiranja odnosa i tipova.

Izgradnja tipova

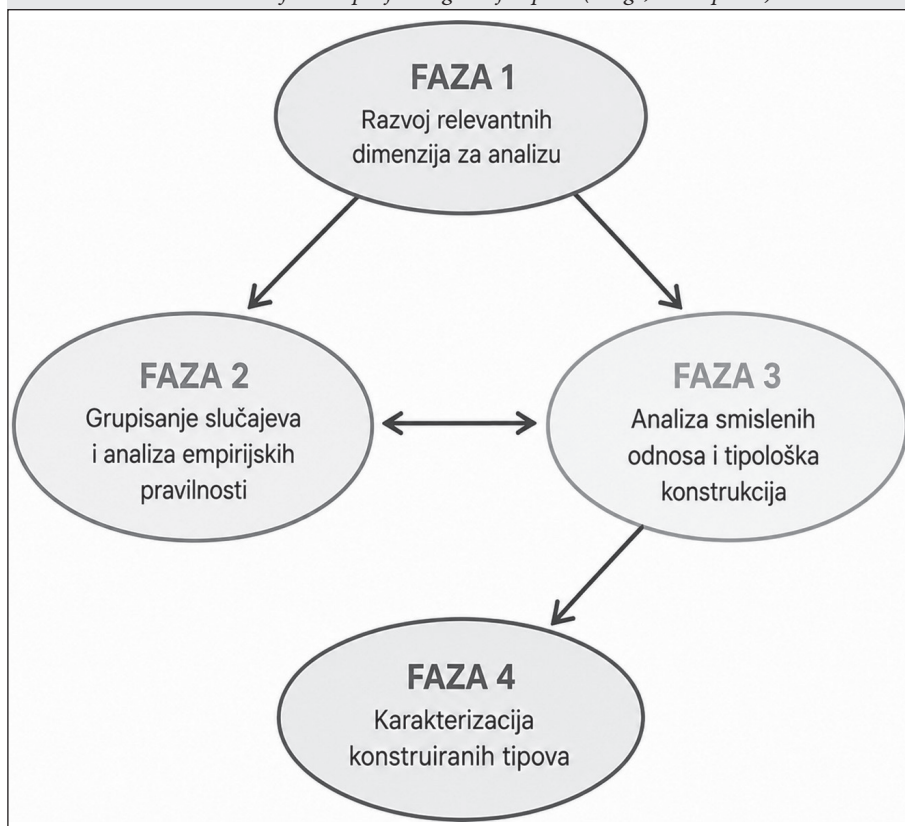
Izgradnja tipova kao strategija analize podataka omogućuje “višedimenzionalne obrasce i modele koji istraživačima omogućuju razumijevanje složenog predmeta ili područja” (Kuckartz, 2014: 103). Ona rezultira znanjem o tipičnim manifestacijama i često se u literaturi (Flick, 2009; Kuckartz, 2014: 68) navodi kao kvalitativna paralela generalizacijama karakterističnim za kvantitativna istraživanja. Smatra se da se generalizacija u kvalitativnom istraživanju postiže postepenim prenosom nalaza iz proučavanja slučaja i njihovog konteksta prema uopćenim i apstraktnijim odnosima kakve nalazimo u tipologiji (Flick, 2009: 408). Kuckartz (2014: 105) ide toliko daleko da pretpostavlja kako je glavni cilj društvenih istraživanja razumjeti ono što je tipično.

Svrha primjene izgradnje tipova u ovom istraživanju proizlazi iz pretpostavke da različite kombinacije faktora formiranja identiteta odraslih proizvode sistemat-ske razlike u studentskim procjenama uloge visokog obrazovanja. Konstruirani tipovi trebali su odražavati upravo kombinacije prisutne u ovom istraživačkom uzorku. Prema Kuckartzu (2010: 109-110), postoje tri grupe tipova:

- monotetički (s homogenim atributima),
- tipovi nastali redukcijom raznolikosti, i
- politetički tipovi (s heterogenim atributima).

Cilj izgradnje tipova u ovom slučaju bio je kreiranje politetičkih tipova, koji se nazivaju i prirodnim tipovima, što upućuje na to da su konstruirani iz stvarnog empirijskog materijala. Iako politetički tipovi odražavaju unutrašnju homogenost i vanjsku heterogenost, važno je da “nisu apsolutno isti u pogledu atributa unutar područja atributa, ali su prilično slični” (Kuckartz, 2010: 110). Ova otvorenost podrazumijeva da, iako slučajevi mogu biti grupirani u isti tip, oni ipak zadržavaju određena individualna svojstva.

Slika 7: Četiri faze empirijske izgradnje tipova (Kluge, 2000: par. 9)



Predmet izgradnje tipova mogu biti osobe, institucije i organizacije, ali i obrasci razmišljanja (Kuckartz, 2014: 106). U ovom istraživanju tipovi su konstruirani na osnovu obrazaca razmišljanja, odnosno studentskih procjena faktora koji su oblikovali njihovo formiranje identiteta odraslosti. Proces izgradnje tipova sastoji se od četiri koraka (vidjeti Sliku 7). Započinje razvojem relevantnih dimenzija analize, koje se u osnovi nastavljaju na proces tematskog kodiranja. Izgradnja empirijskih tipova podrazumijeva grupiranje pojedinačnih slučajeva na osnovu njihovih atributa, pri čemu se slučajevi s maksimalnim sličnostima i minimalnim razlikama grupiraju u isti tip. Proces završava analizom odnosa između slučajeva koji čine jedan tip i karakterizacijom konstruiranih tipova.

Kako bi se osigurao transparentniji i validniji način analize podataka i interpretacije, izgradnja tipova kombinirana je s mapiranjem koncepata.

Mapiranje koncepata

Mapiranje koncepata u suštini predstavlja vizuelizaciju međusobne povezanosti koncepata pronađenih u empirijskom materijalu. Primjenjivo je i kao metoda prikupljanja podataka i kao metoda njihove analize (Morgan & Guevara, 2008). Kada se koristi u procesu analize podataka, mapiranje koncepata omogućuje sintetiziranje, organiziranje i identificiranje odnosa i značenja između različitih koncepata (Conceição, Samuel & Yelich Biniecki, 2017). Kompatibilno je i s teorijskim uzorkovanjem i s tematskom analizom, jer povezuje srodne skupove podataka i osigurava uporedivost između kodova i kategorija.

Mapiranje koncepata primijenjeno je u ovom istraživanju kao dio prve dvije faze metode izgradnje tipova. Proces je započeo identifikacijom centralnog koncepta (procjena uloge visokog obrazovanja u formiranju identiteta odraslosti studenata), kojem su pridruženi drugi koncepti na osnovu identificiranih odnosa. Radi osiguranja prenosivosti podataka, kodovi su najprije dimenzionalizirani (Corbin & Strauss, 2008), a odnosi među njima također su kodirani i predstavljeni u matrici.

Analiza smislenih odnosa najprije se zasnivala na komentarima samih učesnika intervjua o relacijama koje prepoznaju u njihovom razvojnem putu. Ti komentari kasnije su analizirani kroz različite slučajeve kako bi se pronašla svojstva i dimenzije (Corbin & Strauss, 2008), koje su potom korištene za poređenje slučajeva i kasniju izgradnju tipova. U procesu identifikacije odnosa između faktora implementiran je princip trostrukog bilježenja, u smislu da se analiza postojećih odnosa zasnivala na istovremenom praćenju pojavljivanja različitih faktora i iterativnim procesima analize postojećih odnosa.

Primjer desno ilustrira kako smo potakli sagovornike u intervjuima da reflektiraju o odnosima između faktora koji oblikuju identitet odraslosti i da lociraju utjecaje koji su djelovali na njih.

Odnosi između faktora rekonstruirani su i na osnovu kodiranja svih drugih dijelova intervjua koji su sadržavali relevantna iskustva. Nalazi iz pojedinačnih slučajeva upoređivani su s drugim sličnim slučajevima, a kako je proces intervjuiranja napredovao, pitanja o relacijama faktora postajala su eksplicitnija.

Nakon identificiranja relacije faktora u intervjuima, u programu *Atlas.ti* kreirani su dijagrami koji predstavljaju glavne koncepte i opise odnosa među njima. Centralni koncept bila je uloga visokog obrazovanja u formiranju identiteta odraslosti kod studenata, kojem su pridruženi drugi faktori formiranja

I: Šta mislite, kako su vaši životni uslovi oblikovali vaš razvoj kao odrasle osobe? M07: Pa, na mnogo načina. Roditelji su me uvijek učili važnosti odgovornosti i nezavisnosti, poticali su me da slijedim svoje snove i isprobavam različite stvari. Imali su velika očekivanja, ali nikada nisam osjećao pritisak da ću ih razočarati ili da neću uspjeti. Bio sam prilično siguran da ću na kraju uspjeti. Živjeli smo sasvim pristojno. I: Dakle, životni uslovi u porodici porijekla omogućivali su opušteniji rad na vlastitom razvoju? M07: Manje-više da. Nisam imao neke velike brige... poput zarađivanja novca (kao sada) ili brige o domaćinstvu. I: A šta je s vašim studijem i onim što se dešavalo tokom tog perioda, kako je to utjecalo na vaš razvoj kao odrasle osobe? M07: Pa, ogromna promjena dogodila se kada sam odlučio da se oženim. Bilo je to na drugoj godini studija. Svi su mislili da je to luda ideja... Znaite, tek početi medicinski fakultet i uz to brak – činilo se nespojivim. Bio sam u vezi oko tri godine i činilo se prirodnim razmišljati o braku. To je definitivno bila velika promjena: pronaći stan i izdržavati sebe i suprugu. Želio sam finansijsku nezavisnost i počeo sam raditi u hotelu na recepciji. To je bio trenutak kada se sve promijenilo. Više me nisu uznemiravale neke nevažne svakodnevnne stvari; bio sam zabrinut kako sastaviti kraj s krajem svakog mjeseca i dokazati sebi, supruzi i roditeljima da smo dovoljno odrasli i sposobni za samostalan život. Ipak, nije bilo lako, obnovio sam godine... Studiranje, rad... noćne smjene i vikendi... ali to me definitivno učinilo pravom odraslom osobom.	kombinacija efekata podrška roditelja koja vodi razvoju atributa identiteta odraslih povoljni životni uslovi koji olakšavaju rad na samorazvoju brak ubrzava formiranje identiteta odraslosti lična djelatnost pojačava procese formiranja identiteta odraslosti odgovornost za drugu osobu ubrzava formiranje identiteta odraslosti	
	teške životne okolnosti ubrzavaju formiranje identiteta odraslosti	potreba za priznanjem ubrzava formiranje identiteta odraslosti
	uzročno-posljedični efekt kombinacije faktora na formiranje identiteta odraslih	

identiteta odraslosti zajedno s opisima identificiranih odnosa. Na osnovu toga bilo je moguće identificirati grupe studenata sa sličnim kombinacijama utjecaja koji su oblikovali njihovo formiranje identiteta odraslosti.

Tokom početne faze analize podataka postalo je jasno da kategorije i potkategorije odražavaju varijacije u individualnim iskustvima, ali da tu heterogenost treba organizirati kako bi se precizno odgovorilo na istraživačka pitanja. To je rezultiralo grupiranjem osoba sa sličnim iskustvima, što je vodilo ka “strukturnom razumijevanju (tj. razumijevanju odnosa koji prevazilaze pojedinačni slučaj)” (Flick, 2009: 408). Identificiranje grupa studenata na osnovu zajedničkih kombinacija odnosa koji su oblikovali formiranje njihovog identiteta odraslosti predstavljalo je važan korak u sistematizaciji istraživačkih nalaza.

Nadalje, grupiranja su služila kao osnova za “prenosivost nalaza iz jednog konteksta u drugi i prikladnost u smislu stepena uporedivosti različitih konteksta” (Flick, 2009: 407). To je predstavljalo pokušaj kompenzacije ograničene generalizabilnosti kroz sistematsko poređenje podataka u različitim kontekstima, kako predlaže Glaser (1969, prema Flick, 2009: 408). Međutim, važno je

biti oprezan prilikom spajanja različitih pojedinaca i njihovih konteksta pod zajednički nazivnik. Posebno, to podrazumijeva rizik redukcionizma i neprirodnih grupiranja zasnovanih na pretpostavljenoj sličnosti. Analiza na relacijskom nivou rezultirala je identifikacijom tipova studenata i opisima odnosa između faktora formiranja identiteta odraslosti.

Rezultati istraživanja

Prezentacija rezultata prati tri nivoa istraživačkih pitanja: deskriptivni, relacioni i evaluativni. U suštini, oni se odnose na dva glavna područja za razumijevanje problema ove studije – strukturu studentske populacije u odnosu na relevantna obilježja i potencijal iskustva studiranja da omogući formiranje identiteta odraslosti studenata.

Prvi dio bavi se načinom na koji studenti pozicioniraju sami sebe u odnosu na glavne faktore koji djeluju na formiranje identiteta odraslosti. U drugom dijelu identificiraju se odnosi između faktora formiranja identiteta odraslosti te se objašnjavaju njihove različite kombinacije. Treći dio ulazi u konstrukciju i karakterizaciju tipova studenata identificiranih kroz izgradnju tipologije. Na osnovu identificiranih tipova bilo je moguće donijeti zaključke o prirodi odnosa unutar grupe faktora koji djeluju na formiranje identiteta odraslosti.

Rezultati su organizirani i predstavljeni u tabelama i dijagramima, zajedno s citatima iz originalnog materijala koji služe kao empirijsko utemeljenje apstraktnih kategorija i kodova. Međutim, kako ističe Kuckartz (2019), postoji rizik selektivne uvjerljivosti, koji se manifestira kroz odabir citata koji potvrđuju “navodne veze između kategorija, dok se kontradiktorni primjeri ne uzimaju u obzir” (Ibid.: 194). Kako bi se to izbjeglo, preporučljivo je korištenje kontraprimjera gdje god je to moguće.

Pozicioniranje studenata u odnosu na glavne faktore formiranja identiteta odraslosti

Na osnovu prethodnih saznanja, kada je riječ o odraslosti, zadržava se stav da su iskustva mladih u velikoj mjeri individualna i nelinearna te da se formiranje

identiteta odraslosti može posmatrati kao rezultat različitih faktora koji okružuju pojedinca. Možda nije pretjerano reći da svaki pojedinac nosi jedinstvenu kombinaciju faktora koji su oblikovali njegov ili njen put ka odraslosti. Zbog toga smo nastojali uključiti što više različitih studenata u uzorak – ne s ciljem postizanja reprezentativnosti i donošenja općih zaključaka – već s namjerom prepoznavanja različitosti unutar studentske populacije u pogledu njihovih životnih okolnosti. Ova heterogenost svakako ne doprinosi generalizaciji, ali doprinosi inkluzivnosti i senzibilitetu prema različitim studentskim iskustvima i porijeklima, što rezultira bogatijim uvidima u faktore koji oblikuju formiranje identiteta odraslosti kod studenata.

Struktura uzorka

Ukupno 48 studenata nominirali su za ovo istraživanje njihovi nastavnici, lideri zajednice ili kolege studenti na osnovu marljivosti, visokih postignuća i ukupnog društvenog aktivizma. Neke nominacije bile su praćene kratkim opisom koji nam je pružio početne informacije o konkretnom studentu. Sljedeći korak bio je kontaktiranje nominiranih putem e-maila, kada su im poslani prateći dokumenti istraživačkog projekta, s namjerom informiranja studenata o glavnom cilju istraživanja i prikupljanja njihovih očekivanja od učešća. Konačni uzorak sastojao se od 40 studenata koji su studirali različite oblasti i dolazili iz različitih porodičnih sredina. Svim učesnicima intervjuja garantirana je anonimnost, pa su njihovi lični podaci uklonjeni i dodijeljene su im oznake M – za muške učesnike i F – za ženske učesnike, zajedno s pripadajućim brojem koji je označavao redoslijed provođenja intervjuja.

Međutim, s obzirom na biografsku orijentaciju ovog istraživanja i njegovu namjeru da studentima pruži glas i podstakne ih da artikuliraju svoje perspektive stvarnosti, depersonalizacija podataka pokazala se ograničavajućom i preprekom našoj početnoj namjeri. S druge strane, strategija anonimizacije podataka rezultirala je time da su studenti postali opušteniji i ohrabreniji da slobodno govore o sebi, relevantnim osobama i posebno o instituciji visokog obrazovanja. U nastavku su izdvojeni podaci o strukturi uzorka koji sadrže karakteristike koje predstavljaju tradicionalno razmatrane kriterije odraslosti, o kojima je ranije bilo riječi.

U skladu s teorijskim raspravama predstavljenim u trećem poglavlju – struktura uzorka prikazana je prema spolu, porodičnoj strukturi, socioekonomskom

statusu porodice, akademskom naslijeđu iz porodice porijekla, trenutnim stambenim aranžmanima, finansijskoj (ne)zavisnosti i partnerskom statusu. Većina podataka predstavljenih u ovom dijelu prikupljena je putem kratkog upitnika koji je proveden na početku procesa intervjuiranja, dok su neki detalji dopunjeni iskazima prikupljenim tokom intervjua.

Tabela 4: Struktura uzorka

Dob	• Raspon: 21-26 godina • Prosjek: 23 godine • Dominantna vrijednost: 24 godine
Struktura porodice porijekla	• Potpuna porodica – 60% • Razvedeni roditelji – 17,5% • Nedostatak jednog ili oba roditelja zbog smrti – 15% • Odrastanje u domu za nezbrinutu djecu ili nedostajući podaci – 7,5%
Akadska pozadina porodice porijekla	• Jedan ili oba roditelja s diplomom visokog obrazovanja – 40% • Prva generacija studenata visokog obrazovanja – 40% • Brat ili sestra studira ili ima diplomu visokog obrazovanja – 20%
Stanovanje	• S porodicom porijekla – 40% • U iznajmljenom stanu odvojeno od roditelja – 27,5% • U studentskom domu – 25% • U vlastitom domaćinstvu – 7,5%
Partnerski status	• U vezi ili zaručeni – 47,5% • Slobodni – 35% • U braku, s ili bez djece – 7,5% • Razvedeni, s ili bez djece – 7,5% • Nedostajući podaci – 2,5%
Radno iskustvo	• Povremeni ili sezonski poslovi tokom studija – 45% • Bez radnog iskustva – 27,5% • Rad s nepunim ili punim radnim vremenom tokom studija – 22,5% • Volontiranje – 5%

Tabela 4 pokazuje da je raspon godina studenata koji su učestvovali u ovom istraživanju bio od 21 do 26 godina, s prosječnom starošću od 23 godine i dominantnom vrijednošću od 24 godine. Sa stanovišta procesa formiranja identiteta odraslih, ovo životno doba smatra se formativnim u smislu da je “dovoljno zrelo da pitanja vremena i identiteta odraslosti budu izrazito prisutna, ali dovoljno mlado da pojedinci još nisu stekli sve oznake odraslih uloga niti usvojili identitet odrasle osobe kao nešto što se podrazumijeva” (Eliason i sar., 2015: 211). Uzimajući to u obzir, istraživanje ispunjava ključne kriterije za odabir učesnika – njihov status redovnih studenata završnih godina studija, četvrte ili pete godine, te pripadnost tipičnoj studentskoj dobnoj grupi (s gornjom granicom od 26 godina). S obzirom na to, rezultati ovog istraživanja uporedivi su s ranijim studijama

o formiranju identiteta odraslih, poput Arnettovih (2000; 2004a) i Grigsbyjevih (2009), čiji su uzorci uključivali studente starosti od 18 do 25 godina.

Na osnovu studija koje ukazuju na postojeće rodne razlike u stjecanju osjećaja identiteta odraslosti (Fadjukoff, 2007; Aronson, 2008; Cooper i sar., 2015), planirano je da uzorak bude relativno uravnotežen prema spolu, pa je konačni uzorak činilo 55% žena i 45% muškaraca. Na osnovu toga, struktura ovog uzorka odgovara ukupnom omjeru spolova u visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini, gdje 9,6% više žena završava tercijarno obrazovanje u odnosu na muškarce (ASBH, 2024: 51).

Kada je riječ o obrazovnom naslijeđu porodice porijekla, uzorak uključuje studente iz obje grupe: one koji imaju historiju visokog obrazovanja u porodici (roditelja i/ili brata/sestru koji su završili fakultet) i one koji pripadaju prvoj generaciji studenata u svojim porodicama. Dva studenta koja su navela da su odrasla u domu za djecu bez roditeljskog staranja također su uključena u grupu prve generacije studenata visokog obrazovanja, jer se to može smatrati pokazateljem nepostojanja prethodnog akademskog kapitala porodice.

U uzorku je uočena prilično raznolika struktura porodice porijekla, što je do određene mjere odraz složene stvarnosti savremenih porodica. Ipak, potpune porodice koje čine roditelji i djeca bile su najčešće, ali su postojali i slučajevi kada studenti žive s jednim razvedenim roditeljem, kao i studenti koji su izgubili jednog ili oba roditelja. Jedna osoba je izjavila da je duži vremenski period bila njegovatelj teško bolesnog oca. Što se tiče partnerskog statusa, većina studenata bila je u vezi ili zaručena (47,5%), dok je 35% učesnika navelo da su slobodni. Studenti koji su bili u braku ili razvedeni, s ili bez djece, činili su manji udio studentske populacije. Sposobnost formiranja i održavanja trajne i stabilne romantične veze smatra se pokazateljem socijalne zrelosti, koja prema Eriksonu (1968) predstavlja element identiteta odraslosti.

Više od polovine studenata koji su učestvovali u ovom istraživanju živjelo je odvojeno od roditelja, bilo u studentskom domu ili u iznajmljenom stanu, dok je 40% navelo da žive u domaćinstvu sa svojom porodicom porijekla. U ranijim istraživanjima stambena nezavisnost identificirana je kao jedan od najvažnijih pokazatelja statusa odrasle osobe, ali i kao jedan od najizazovnijih zadataka za studente (Holmstrom i sar., 2002). Međutim, u slučaju studenata, stambena nezavisnost često označava pseudo-nezavisnost, što znači da oni žive samostalno samo tokom godina studija, nakon čega se vraćaju svojim porodicama, ili da stambena nezavisnost nije praćena finansijskom nezavisnošću.

Kada je riječ o finansijskoj nezavisnosti, 40% studenata u ovom uzorku navelo je da nema radnog iskustva, dok su ostali radili povremeno (često na poslovima koji nisu bili povezani s njihovim studijskim oblastima, poput rada u hotelu ili restoranu), a samo mali dio njih radio je puno radno vrijeme. Još jedno obilježje koje se može koristiti za karakterizaciju studenata jeste njihova studijska oblast. Temelji se na pretpostavci da različita akademska okruženja proizvode sistematske razlike u percepcijama i iskustvima studenata, te stoga utječu na njihov lični razvoj (Pike & Killian, 2002). Studijske oblasti u našem uzorku bile su raznolike i uključivale su većinu disciplina koje se izučavaju na Univerzitetu u Sarajevu. Ova raznolikost važna je zbog različitih studijskih aranžmana s kojima se studenti susreću, različitih nastavnih pristupa i kultura učenja na pojedinim fakultetima i odsjecima. Neki studijski programi organizirani su po modelu 3+2 ili 4+1, dok su drugi integrirani studiji u trajanju od 5 ili 6 godina. Razlika je u vremenu kada studenti stječu svoju prvu kvalifikaciju visokog obrazovanja, što se pokazalo kao česta referentna tačka u studentskim narativima. Humanističke i društvene nauke činile su 67,5% ukupnog uzorka, zatim studenti biomedicinskih i tehničkih disciplina (25%) te studenti prirodnih nauka (7,5%). Studiji humanističkih, društvenih i prirodnih nauka organizirani su po modelu 3+2 i omogućuju status vanrednog studenta. S druge strane, biomedicinske i tehničke discipline mogu se studirati samo kao integrirani studiji od 5 ili 6 godina i isključivo u statusu redovnog studenta.

Uprkos činjenici da su svi učesnici ovog istraživanja dijelili isti studentski status i imali relativno uporediva iskustva u visokom obrazovanju, njihovi individualni konteksti koji djeluju na formiranje identiteta odraslosti bili su raznoliki, a možda i jedinstveni. Teško je tvrditi da su dvije osobe imale isto iskustvo procesa formiranja identiteta odraslosti. Zbog toga kvalitativno istraživanje i biografska metoda predstavljaju prikladan metodološki okvir jer čuvaju subjektivnost i individualnost iskustava. Istovremeno, ova činjenica predstavljala je izazov našoj namjeri izgradnje tipologija i identificiranja obrazaca, jer grupiranje može ugroziti individualnost iskustava. Nakon predstavljanja objektivnih okolnosti studenata koji su učestvovali u ovom istraživanju, prelazimo na analizu njihovih percepcija kriterija za status odrasle osobe.

Percepcija kriterija statusa odrasle osobe

Kako je proces kodiranja napredovao, postalo je očigledno da studenti imaju vlastite subjektivne predodžbe identiteta odraslosti. Nadalje, njihovi narativi o percepcijama njegovog ostvarivanja bili su jasno vezani za kontekst, kao da je sam kontekst odobravao ili ih je "učinio" odraslima. U tri slučaja ispitanici su govorili o "životnim okolnostima koje vas lansiraju u odraslost" (F22: 35). Međutim, značajno je napomenuti da nijedan od ta tri studenta nije odrastao u tipičnom porodičnom okruženju s oba roditelja (jedan od njih je naveo da je izgubio oba roditelja). Konteksti na koje su se studenti najčešće pozivali bili su njihove porodice porijekla, institucija visokog obrazovanja i krug prijatelja, što ilustriraju sljedeći citati:

"Nastavnici igraju važnu ulogu u razvoju osjećaja identiteta odraslosti; oni vas tretiraju kao odgovornu, vrijednu, kompetentnu... možda čak i sebi ravnu osobu..." (M10: 31-33)

"Ja još nisam odrasla osoba u očima svojih roditelja." (F06: 87)

"Otkako više ne živim s roditeljima, moji prijatelji me drugačije gledaju. Nekako su mi počeli pokazivati više poštovanja kao nezavisnoj osobi." (M09: 109-110)

Kako je kvalitativni materijal tokom procesa kodiranja počeo otkrivati određene obrasce i pravilnosti, postalo je jasno da sve kriterije koje studenti navode kao pokazatelje identiteta odraslosti treba grupirati u dva skupa obilježja, koja smo označili kao obilježja društvenih postignuća i obilježja ličnih atributa.

Obilježja društvenih postignuća uključivala su: završavanje obrazovanja, zaposlenje, društveno priznanje, osnivanje porodice i odvajanje od roditeljskog doma. Ona su svrstana u domenu društvenih kriterija jer predstavljaju pokazatelje velikih statusnih promjena unutar relevantnih društvenih grupa u životima mladih.

"Kada imate vlastiti prihod, nekako ste odrasla osoba u očima drugih." (F13: 80-81)

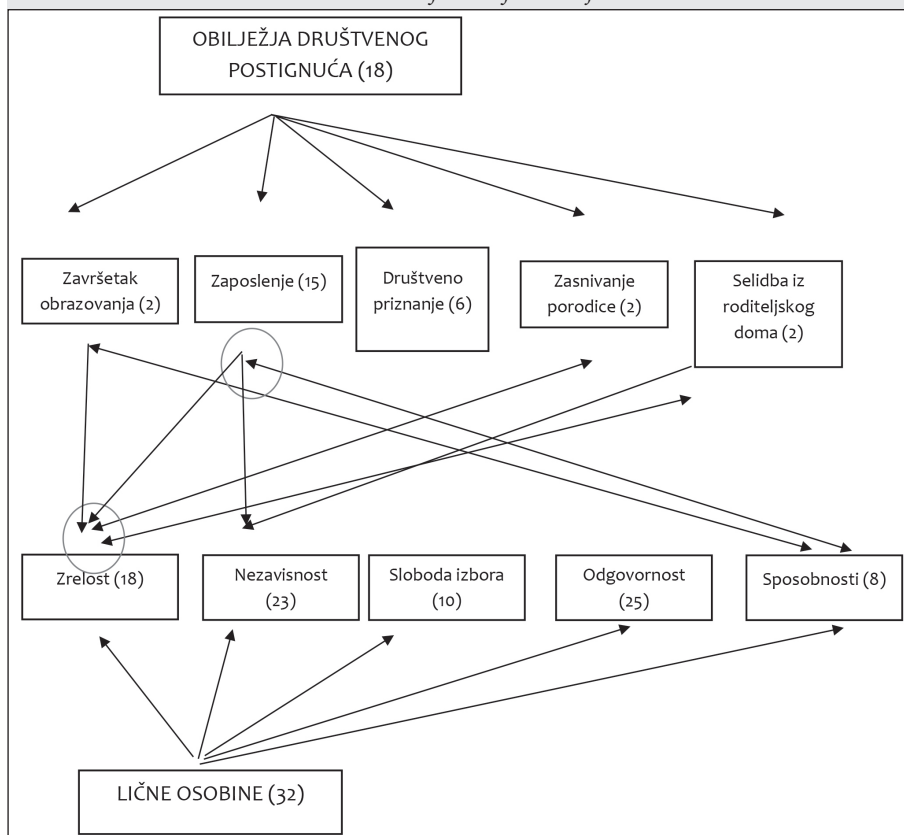
U iskazima studenata koji još nisu preuzeli te uloge i zadatke, njihovo ostvarenje predstavljalo je životni cilj samo po sebi. S druge strane, ti ciljevi su se ponekad međusobno sudarali i otežavali jedan drugom napredovanje. Upravo je to pitanje razmatrano prilikom procjene uloge visokog obrazovanja kod studenata koji su već postigli identitet odrasle osobe.

Tabela 5: Sistem kategorija i potkategorija kriterija odraslosti

OBILJEŽJA DRUŠTVENIH POSTIGNUĆA	LIČNE OSOBINE
Završavanje obrazovanja (5) - Diplomiranje na univerzitetu (2) - Stjecanje diplome/kvalifikacije (3) Zaposlenje (15) - Imati bilo kakav plaćeni posao (2) - Pronaći posao u skladu sa stečenom kvalifikacijom (9) - Rad u porodičnom biznisu (1) - Zaposlenje kao preduslov za druge uloge i zadatke (3) Društveno priznanje (6) - Priznanje od porodice (2) - Priznanje od nastavnika (5) - Priznanje kroz zaposlenje (2) - Priznanje vlastitog uspjeha (1) - Priznanje vlastitih sposobnosti (1) Društveno priznanje (6) - Priznanje od porodice (2) - Priznanje od nastavnika (5) - Priznanje kroz zaposlenje (2) - Priznanje vlastitog uspjeha (1) - Priznanje vlastitih sposobnosti (1) Osnivanje porodice (2) - Očekivanja drugih o pravom vremenu za brak i djecu (1) - Osnivanje porodice kao sljedeći veliki korak nakon pronalaska posla (1) Napuštanje roditeljskog doma (2) - Nezrelost povezana sa životom kod roditelja (1) - Nedostatak mogućnosti za samostalan život u iznajmljenom stanu (1)	Zrelost (18) - Biti potpuna osoba (5) - Imati kontrolu nad vlastitim postupcima i mislima (2) - Ne reagirati pretjerano (1) - Poznavati vlastite granice (5) - Držati konce vlastitog života (3) - Imati dobre odnose s drugima (2) Nezavisnost (23) - Od roditelja i porodice porijekla (3) - Finansijska nezavisnost (10) - Upravljanje životnim pitanjima (5) Sloboda izbora (10) - Ne pitati roditelje šta da radim (3) - Biti svoja osoba (7) Odgovornost (25) - Imati punu odgovornost za vlastiti život (15) - Biti odgovoran u profesionalnoj domeni (5) - Brinuti se o drugima (roditelji, partner, djeca) (5) Sposobnosti (8) - Razvijene intelektualne sposobnosti (3) - Životne vještine (4) - Profesionalne kompetencije (1)

Obilježja ličnih atributa uključivala jesu: zrelost, nezavisnost, slobodu izbora, odgovornost i razvoj određenih ličnih sposobnosti. “U visokom obrazovanju posebno sam razvio svoje intelektualne kapacitete i životne vještine potrebne za funkcioniranje u svijetu odraslih.” (M16: 113-114)

Slika 8: Odnos između različitih faktora formiranja identiteta odraslosti



Kao što se vidi u Tabeli 5, obje grupe obilježja sastojale su se od pet kategorija i odgovarajućeg broja potkategorija (15 u obilježjima društvenih postignuća i 17 u obilježjima ličnih atributa). Može se uočiti da su obilježja ličnih atributa dominirala s relativno velikim brojem pojavljivanja, dok su u domeni društvenih postignuća samo zaposlenje i radne obaveze bile dominantne teme, ali su se, kako pokazuje analiza su-pojavljivanja (vidi Sliku 8), u svim slučajevima pojavljivale u vezi s ličnim atributima (npr. odgovornošću).

Pored uobičajenih kategorija koje su već prisutne u literaturi, rezultati su ukazali i na kategoriju društvenog priznanja s pripadajućim potkategorijama (priznanje od porodice, nastavnika, kroz zaposlenje, priznanje uspjeha i sposobnosti). Društveno priznanje kao obilježje društvenog postignuća koje potiče formiranje identiteta odraslosti posebno je važno u kontekstu visokog obrazovanja kao institucije koja pruža podršku ličnom razvoju studenata priznajući njihove kapacitete i kompetencije. S druge strane, zanimljivo je

primijetiti da nezavisnost od roditelja nije bila naglašena kao kriterij odraslosti među ispitanicima i nije bilo razlika između onih koji su živjeli s roditeljima tokom studija i onih koji su živjeli odvojeno. Kada su upitani da objasne zašto zaposlenje smatraju važnim obilježjem odraslosti, ispitanici su navodili da ono predstavlja potvrdu nečijih kvaliteta i sposobnosti da živi i djeluje nezavisno u svijetu.

“Mislim da me moj otac neće smatrati uspješnom dok ne počnem zarađivati novac.” (F14: 75)

“Ljudi vas drugačije gledaju kada radite. Kao da ste stekli neku posebnu vrijednost i odjednom postali ozbiljniji i važniji.” (M15: 181)

Nadalje, samopercepcija studenata kao odraslih osoba činila se nepotpunom, odražavajući nesigurnost o tome podudara li se njihova slika o sebi sa slikom koju o njima imaju njima značajne osobe.

“Pa, mogu reći: ‘Da, ja sam odrasla osoba.’ Ali za moje roditelje, za društvo, nisam. Nemam diplomu, nezaposlena sam i živim sa roditeljima...” (F08: 40-42)

“Kako ja sebe vidim, mogu reći da sam odrasla osoba. Zaista sam nezavisna, autonomna, imam vlastite ciljeve.” (F10: 57-58)

“Na kraju dana, društvo će odrediti jeste li odrasla osoba ili ne. Ono vam daje dozvolu za pristup svijetu odraslih.” (M11: 36-38)

Ovo može ukazivati na to kako okruženje tretira mlade osobe, a koje izgleda da nema dovoljno povjerenja u njihove sposobnosti niti želi ih osnažiti, njeguje odgovornost i potiče autonomiju. Obrazovne institucije imaju ključnu ulogu u omogućivanju takvog ambijenta i prilika za lični razvoj, prelazak iz zavisnosti u nezavisnost i poticanje autonomije. To dodatno pojašnjavaju sljedeći dijelovi intervjua:

“Mislim da sam počela djelovati kao odrasla osoba kada sam se odselila od roditelja, počela studirati i počela zarađivati nešto malo novca. To

su bile prekretnice mog života kada sam shvatila da postajem odrasla osoba.” (F01: 56-59)

“Naravno, ako imate vlastitu porodicu, suprugu i dijete, onda ste odrasla osoba. “ (M07: 68-69)

“Do sada se nisam osjećala kao odrasla osoba; osjećala sam se samo kao studentica. Ali sada, kada se približavam diplomiranju, osjećam se primoranom da se ponašam kao odrasla osoba. Vrijeme je za to.” (F14: 153-156)

“Kada studirate, morate se ponašati kao odrasla osoba. To nije obična škola.” (F06: 166-167)

Preklapanje između dvije široke kategorije (društvena postignuća i lični atributi), kao i unutar istih kategorija, bilo je veoma očigledno. Sagovornici su također povezivali obilježja društvenih postignuća s određenim obilježjima ličnosti:

“Nadam se da ću imati priliku pronaći pristojan posao kako bih konačno mogao doprinositi svojoj porodici i odužiti se roditeljima što su me izdržavali.” (M03: 175-176)

“Još uvijek ne živim samostalno, nemam stabilan prihod i nemam vlastiti dom, pa se ne osjećam odgovornim kao što bi prava odrasla osoba trebala biti.” (M12: 155-157)

Ovaj nalaz nas je potakao da provedemo analizu su-pojavljivanja u *Atlas*, ti, koja je potvrdila međusobnu povezanost obilježja društvenih postignuća i ličnih atributa. Slika 8 prikazuje dijagram su-pojavljivanja ove dvije grupe obilježja. Brojevi označavaju broj kodiranih segmenata za svaki kôd unutar dvije kategorije. Jasno je da lični atributi nezavisnosti i odgovornosti zauzimaju disproporcionalno veći prostor u kodiranim dijelovima narativa te da je nezavisnost povezana sa zaposlenjem. Također, treba napomenuti da je svako obilježje društvenog postignuća povezano s najmanje jednim obilježjem iz kategorije ličnih atributa.

Iako su dvije grupe obilježja identiteta odraslih jasno prepoznatljive, njihovi međusobni odnosi izrazito su nejasni, što otežava precizno određivanje antecedenata i utjecaja. Nekoliko citata ilustrira složenu mrežu kriterija koje studenti navode kako bi odredili status odrasle osobe.

“Odrasla osoba je neko ko ima posao i sposoban je finansijski izdržavati sebe i druge. Mislim, kada ne morate zavisiti od pomoći roditelja. Pronalaženje posla omogućava donošenje odluke o osnivanju porodice.” (M03: 56-59)

Zaposlenje je značajno obilježje društvenog postignuća koje vodi finansijskoj nezavisnosti i odgovornosti za sebe i druge. Isto tako, osnivanje porodice povezano je sa stjecanjem nezavisnosti od porodice porijekla i spremnošću za preuzimanje odgovornosti za sebe i druge.

“Mnogo je stvari koje nekoga čine odraslom osobom; završetak studija, dostizanje određene zrelosti koju i drugi primjećuju, ali najvažnije je pronaći pravi posao. Tada svi znaju da ste sposobni nešto napraviti. Mislim, ne morate ići na fakultet da biste bili odrasla osoba, ali zaposlenje je važno.” (F15: 105-110)

Gornji citat pokazuje da se završetak studija smatra obilježjem društvenog postignuća koje odražava nečiju zrelost i društveno priznanje kreativnog i konstruktivnog kapaciteta, odnosno sposobnosti postignuća. Nadalje, završetak studija tumači se kao ulaznica za svijet rada, koje također vodi društvenom priznanju i nezavisnosti. Oba citata odražavaju zamišljene, a ne stvarne situacije, a istraživanja razmatrana ranije pokazala su da je, kada se govori o obilježjima odraslosti, važno uzeti u obzir da li je osoba već postigla neka od njih. Također se može primijetiti da se zrelost tumači kao rezultat završetka obrazovanja, zaposlenja, osnivanja porodice i odvajanja od roditeljskog doma. Istovremeno, sva ta obilježja društvenih postignuća opisana su kao izraz određene zrelosti. Nadalje, zaposlenje potiče zrelost, nezavisnost i razvoj sposobnosti.

Međutim, postalo je očigledno da oni koji izvještavaju o tome da su postigli osjećaj statusa odrasle osobe ili su u procesu njegovog stjecanja imaju viziju određenih domena zbog kojih se osjećaju odraslima, barem do određene mjere. Dodatno smo analizirali narative o ličnom razvoju studenata tokom studija

kako bismo identificirali domene postignutog identiteta odraslosti. Studenti su sebe opisivali kao odrasle osobe u smislu da su u potpunosti odgovorni za vlastite postupke i odluke (M10: 45); svjesni budućih izazova (M10: 49); da se približavaju završetku univerzitetskog obrazovanja (F14: 61); te da su stekli napredne kompetencije i znanja u svojoj studijskoj oblasti (M17: 50-51). Nasuprot tome, nisu osjećali da su dostigli odraslost u pogledu finansijske i stambene nezavisnosti, zaposlenja i jasnih planova za budućnost.

Međutim, prikazani rezultati ne uključuju pokazatelje o prirodi odnosa između obilježja, čak ni između onih koji pripadaju istoj kategoriji, jer dijagrami su-pojavljivanja "malo otkrivaju o hijerarhijskom odnosu tema" (Guest & McLellan, 2003: 188). Štaviše, kako je opisano u trećem poglavlju, ranija istraživanja ne pružaju pouzdane zaključke o tome razvija li se zrelost prije ili nakon pozicioniranja na tržištu rada.

Na osnovu nalaza može se zaključiti da su studenti imali različite percepcije vlastitog napretka u postizanju identiteta odraslosti te da je ta varijacija često bila povezana s njihovim ličnim koncepcijama odraslosti i objektivnim okolnostima u kojima su živjeli. To je dovelo do razumijevanja identiteta odraslosti kao kombinacija uloga, zadataka i psiholoških atributa. Nadalje, ranija istraživanja ukazuju na postojanje određenog redoslijeda u načinu na koji ti faktori djeluju na formiranje identiteta odraslosti. Ovo pitanje bit će razmotreno kasnije, prilikom analize prirode odnosa između faktora koji oblikuju identitet odraslosti. Sljedeći korak u procesu razvoja kategorija i potkategorija bio je identificirati kako studenti iz ovog uzorka samoevaluiraju svoj napredak u procesu postajanja odraslom osobom.

Samoprocjena studenata o napretku u postajanju odraslom osobom

Rezultati predstavljeni u prethodnom odjeljku odražavaju predodžbe studenata o identitetu odraslosti i kriterijima za njegovo postizanje. To je predstavljalo jedan od preduslova za osiguravanje pouzdanosti i valjanosti dobijenih rezultata, budući da je pokazalo kako su studenti svjesni procesa formiranja identiteta odraslosti i vlastitog napretka u postajanju odraslom osobom.

Kako bi se dobili precizni rezultati, bilo je potrebno objediniti sve kodirane dijelove intervjua koji su pripadali prvoj tematskoj kategoriji samoprocjena napretka u postajanju odraslom osobom (SBA) te primjenom analize vođene

podacima formirati potkategorije. Ovaj proces podrazumijevao je detaljno preispitivanje velikog broja kodova, pri čemu su srodni kodovi grupirani u dimenzije koje su omogućile bolje razumijevanje načina na koji studenti percipiraju vlastiti identitet odraslosti. Empirijski podaci zahtijevali su dodatnu reorganizaciju kodiranih segmenata transkripata tokom drugog kruga kodiranja, što je rezultiralo formiranjem četiri empirijski utemeljene potkategorije prikazane u Tabeli 6.

Tabela 6: Potkategorije glavne tematske kategorije SBA

Potkategorija	Empirijska definicija	Primjeri iz podataka	Slučajevi
Postizanje identiteta odraslosti nije trenutno suštinski relevantan razvojni zadatak za studente	Percepcija identiteta odraslosti je nejasna te nije moguće uočiti elemente istraživanja niti opredjeljenja.	Studenti navode da ne smatraju da trebaju nešto posebno učiniti kako bi razvili identitet odrasle osobe: "To se jednostavno desi. Postaješ odrasla osoba prirodno kako sazrijevaš." (M11: 10)	F03; M04; M11; M12; F21 (N=5)
Identitet odraslosti kao poželjan cilj u razvojnem procesu, ali još nije postignut	Svijest o procesima formiranja identiteta odraslosti je izražena, dok je osjećaj ostvarenosti nizak.	Studenti govore o želji da ostvare identitet odraslosti koji bi ih učinio "potpunim osobama" (F17: 62), spremnim "suočiti se s izazovima koji dolaze" (F03: 77), "započeti posao ili vlastiti biznis" (M19: 55), "osnovati porodicu" (M19: 57) i "živjeti aktivnije i odgovornije u društvu." (F05: 33)	F04; F05; M05; M16; F17; M18 (N=6)
Identitet odraslosti djelimično postignut	Prisutan je osjećaj nesklada između ličnog doživljaja postajanja odraslom osobom i društvenog priznanja tog statusa.	Studenti govore o tome da su odrasli u smislu samostalnog života, autonomnog donošenja odluka, finansijske nezavisnosti i odgovornosti za sebe i druge, ali da ih porodica i zajednica još ne prepoznaju kao odrasle osobe.	M01; F01; M02; M03; F06; F07; M14; F12; F16; F20 (N=10)
Identitet odraslosti postignut	Opredjeljenja su snažno izražena, dok nivo istraživanja varira; dominantna je težnja ka izborima koji vode stabilnosti i minimalnim promjenama.	Obuhvata studente: (1) koji su već preuzeli odrasle uloge (supružnik, roditelj, zaposlenik s punim radnim vremenom) i (2) studente koji navode da su se počeli osjećati odraslima nakon stjecanja stambene i finansijske nezavisnosti od roditelja, kao posljedice studentskog statusa.	F02; M06; M07; M08; F08; M09; F09; M10; F10; F11; M13; F13; F14; F15; M15; M17; F18; F19; F22 (N=19)

Kao što je vidljivo iz Tabele 6, studenti iz ovog uzorka procjenjivali su vlastiti napredak u postajanju odraslom osobom na četiri različita načina – od identiteta odraslosti koji je u potpunosti postignut ili djelimično postignut, do

identiteta koji još nije ostvaren ili se ne smatra posebno važnim i aktuelnim razvojnim zadatkom za studente. Radi jasnoće i mogućnosti poređenja, ove kategorije su u nastavku prikazane kroz dvije šire grupe.

Identitet odraslosti postignut i djelimično postignut

Skoro polovina učesnika ovog istraživanja navela je da je dostigla puni osjećaj identiteta odraslosti, u skladu s vlastitim kriterijima njegovog postizanja. Iz perspektive studenata, postizanje identiteta odraslosti predstavlja postepen proces sazrijevanja, usmjerenosti prema ciljevima, posvećenosti visokim obrazovnim postignućima, stjecanju stambene i finansijske nezavisnosti od porodice porijekla, preuzimanju pune odgovornosti za sebe te istovremenoj usmjerenosti prema drugima kroz pružanje podrške roditeljima i braći ili sestrama.

Prvu grupu činili su studenti koji su živjeli u netipičnim objektivnim okolnostima (npr. bili u braku, odrastali bez jednog ili oba roditelja ili imali ulogu njegovatelja roditelja). Njihova specifičnost ogledala se u istaknutoj ulozi objektivnih životnih okolnosti u procesu formiranja identiteta odraslosti. Bilo je evidentno da su identitet odraslosti dostizali ubrzanim tempom, prvenstveno pod utjecajem preuzimanja društvenih uloga (npr. sklapanje braka, osnivanje vlastitog domaćinstva, roditeljstvo ili razvod). Učesnici su navodili da se u ovoj životnoj fazi njihovi ostvareni identiteti, preuzete uloge i značenje visokog obrazovanja za njihovo samoodređenje ponovo preispituju i redefiniiraju.

Studenti koji su djelimično postigli identitet odraslosti opisuju se kao osobe s visokim nivoom posvećenosti vlastitom razvoju kroz studij i vannastavne aktivnosti, pri čemu su često dolazili iz manje privilegiranih društvenih sredina. Također su naglašavali stambenu nezavisnost i određene oblike radnog angažaman. Element koji su doživljavali kao nedostajući odnosio se na priznanje njihovog postignutog identiteta odraslosti od strane njima značajnih osoba, poput članova porodice i nastavnika. U tom smislu, jedna studentica je navela:

“Znate, postoje suptilne poruke nastavnika da nismo dovoljno odrasli da bismo razumjeli složenost funkcioniranja društva, finansijskih sistema ili da smo previše nezreli da preuzmemo odgovornosti kakve postoje, na primjer, u bankarskom sektoru.” (F13: 228-232)

Ovaj iskaz studentice Ekonomskog fakulteta odražava proces preuzimanja odgovornosti i sazrijevanja u profesionalnoj sferi, što predstavlja čestu brigu studenata pred završetak studija. Međutim, ona je zabrinutost zbog nastavničkog stava interpretirala kao prijetnju društvenom priznanju vlastitog statusa kompetentne odrasle osobe.

Druga studentica govorila je o odnosu s ocem, navodeći da je posebno činilo nesigurnom u pogledu vlastitog identiteta odraslosti činjenica da on:

“s vremena na vrijeme kaže da nemam pojma šta je stvarni život niti kakve odgovornosti on nosi. Uvijek kritikuje moje ideje i odluke.” (F06: 78-80)

Dalje ističe:

“Boli kada kaže da sam još uvijek nezrela djevojčica koja nema predstavu o tome šta život zapravo jeste. Osjećam potrebu da mu dokažem da sam odrasla osoba, a istovremeno se osjećam bespomoćno.” (F06: 82-85)

Zanimljivo je da su roditeljsko priznanje i poštovanje i dalje imali značajnu ulogu u integritetu i razvoju ovih mladih osoba čak i nakon adolescencije, odnosno nakon što su dostigli određeni nivo autonomije i nezavisnosti.

Identitet odraslosti nije postignut

Studenti koji su izjavili da nisu postigli identitet odraslosti mogu se svrstati u dvije podgrupe:

studenti koji su identitet odraslosti smatrali poželjnim ciljem, ali nisu imali osjećaj da su ga dostigli,

studenti koji nisu bili posvećeni zadatku postizanja identiteta odraslosti.

Ove dvije grupe studenata imale su drukčije predodžbe o tome šta bi identitet odraslosti trebao podrazumijevati. Za njih je on predstavljao idealizirano stanje u kojem se od pojedinca očekuje da postane zreo, potpun, te da preuzme stabilne obaveze i uloge. Koncept odgovornosti i posjedovanja određene vrste “identitetskog projekta” bio je posebno naglašen kod grupe studenata koja je izvijestila da je njihov proces formiranja identiteta odraslih bio “na čekanju”.

Objekti podgrupe pokazale su da biološki procesi odrastanja nisu nužno praćeni društvenim i psihološkim procesima koji vode ka formiranju identiteta odraslosti. Budući da ovo istraživanje nije zasnovano na velikom uzorku i statističkom zaključivanju, prvenstveno smo bili usmjereni na značenja koja osobe pridaju svojim iskustvima i mogućim obrascima koji postoje unutar njih.

U odnosu na naše početno očekivanje, rezultati predstavljeni u ovom pododjeljku pokazali su da su neki studenti zaista dostigli osjećaj potpune odraslosti do kraja studija. Istovremeno, rezultati su izdvojili i grupu studenata koji su se, čak i prije diplomiranja, ipak osjećali kao “nepotpune odrasle osobe”, kao i druge koji nisu bili svjesno posvećeni procesima postizanja identiteta odraslosti. Sumirajući izvedene potkategorije, bilo je očigledno da su se studentske percepcije napredovanja prema odraslosti razlikovale u skladu sa osobenom kombinacijom faktora koji su oblikovali njihov razvoj, ali u ovoj fazi analize podataka nije bilo moguće zaključiti koje su interakcije rezultirale osjećajem postignutog identiteta odraslosti, a koje su ga ometale. Zbog toga je bilo važno prikupiti više informacija o zajedničkim karakteristikama studenata koje pripadaju svakoj od grupa. U narednim odjeljcima razmotrit ćemo šta je nekim studentima pomoglo da tokom studija postignu identitet odraslosti, dok su drugi ostali zbunjeni u nejasnoj slici sadašnjeg i budućeg sebe.

Rezultati u ovom dijelu pokazali su da se studentske percepcije napretka prema odraslosti razlikuju ne samo na osnovu objektivnih okolnosti i životnih uslova, nego i da treba ispitati kategoriju lične inicijative i djelatnosti studenata, odnosno njihove svjesne aktivnosti usmjerene razvijanju osjećaja odraslosti. Karakteristike identificirane u obje grupe studenata zahtijevale su osjetljiviju analizu stvarnih utjecaja i redoslijeda faktora koji stoje u osnovi njihovog razvoja, što će biti tretirano u narednom dijelu.

Lična inicijativa i djelatnost studenata u njihovim razvojnim procesima

Analiza je pokazala da se lična inicijativa i djelatnost u vezi s formiranjem identiteta odraslih među studentima manifestirala u tri modaliteta: slaba, umjerena i jaka, kako je prikazano u Tabeli 7.

Tabela 7: Procjena lične inicijative i djelatnosti studenata

Kategorija	Kodovi
Jaka lična inicijativa i djelatnost (18)	• svijest o ličnoj posvećenosti formiranju identiteta odraslosti (21) • traženje zaposlenja (12) • uključivanje u rad zajednice (7) • pokazivanje visokih obrazovnih aspiracija (17) • politička i društvena aktivnost (9) • pokazivanje odgovornosti prema roditeljima (11) • pokazivanje odgovornosti prema vlastitoj porodici (10) • svijest o važnosti autonomnog donošenja odluka (15) • ovladavanje samokontrolom (13) • prihvatanje kompleksnog pogleda na stvarnost (9) • prihvatanje različitosti među ljudima (5)
Umjerena lična inicijativa i djelatnost (11)	• svijest o ličnoj posvećenosti formiranju identiteta odraslosti, ali uz osjećaj ograničenosti okruženjem (12) • neznanje koje aktivnosti mogu doprinijeti formiranju identiteta odraslosti (13) • propitivanje stabilnosti identiteta odraslosti (5)
Slaba lična inicijativa i djelatnost (11)	• uvjerenje da postajanje odraslom osobom nije stvar ličnog truda (7) • nepostojanje radnih obaveza i nepostojanje težnje za zaposlenjem • osjećaj potpune zavisnosti od porodice porijekla • nedostatak osjećaja odgovornosti za vlastite odluke

Jaka lična inicijativa i djelatnost identificirana je u većini slučajeva, ukazujući na svijest studenata o planskom samorazvoju i njegovanju zrelijih ličnih karakteristika i načina života. Osoba je svjesna vlastite odgovornosti za svoj razvoj i u skladu s tim poduzima aktivnosti. U tom smislu, iskustva unutar institucije visokog obrazovanja transformiraju se u lične ciljeve usmjerene ka razvijanju zrelosti. Analiza pokazuje aktivnosti kao što su: traženje prilika za zaradu, pokazivanje odgovornosti prema drugima kroz angažman u zajednici, visoke obrazovne aspiracije, predstavljanje profesionalnoj zajednici, ovladavanje samokontrolom, prihvatanje nijansiranog razumijevanja stvarnosti i prihvatanje različitosti među ljudima. Sljedeći primjer ilustrira snažnu ličnu inicijativu i djelatnost:

“Zašto sam želio ići na fakultet? Pretpostavljam da sam želio postati zreliji, steći određene kvalitete prije nego što krenem na put suočavanja sa stvarnim životnim problemima.” (M13: 64-66)

Umjerena lična inicijativa i djelatnost uočena je kod studenata koji su izvještavali da su svjesni kako postajanje odraslom osobom proizlazi iz ličnog truda, ali koji su se istovremeno osjećali ograničenim svojim okruženjem,

dominantnim percepcijama i očekivanjima. Čak su se osjećali ograničenim i vlastitim studentskim statusom.

“Teško mi je osloboditi se i... ‘odrasti’ sve dok sam student.” (M11: 113-114)

Umjerena inicijativa i djelatnost također je uočena kod studenata koji su izvijestili da su dostigli punu odraslost, pri čemu su procjenjivali kako trenutno ne rade svjesno na formiranju identiteta odraslosti, već su više usmjereni propitivanju njegove stabilnosti. Slaba lična djelatnost manifestirala se kroz uvjerenje da postajanje odraslom osobom ne zahtijeva lični trud, pa osoba ne mora biti posvećena planiranju niti provođenju konkretnih svjesnih aktivnosti u tom pravcu. Ovu grupu karakterizirao je nedostatak svijesti o postadolescentskim razvojnim zadacima i ličnoj odgovornosti u tom procesu.

Lična djelatnost studenata dodatno je povezana s formiranim slučajevima i samoprocjenom napretka studenata u pogledu dostizanja odraslosti. Kao rezultat toga identificirana su tri statusa lične djelatnosti studenata u odnosu na formiranje identiteta odraslosti, pri čemu svaki odgovara jednom od tri nivoa opažene lične djelatnosti: proaktivni (visok nivo), propitujući (umjeren) i indiferentni (nizak nivo), kako je prikazano u Tabeli 8.

Tabela 8: Statusi lične djelatnosti studenata u formiranju identiteta odraslosti

Status lične djelatnosti	Proaktivni status	Propitujući status	Indiferentni status
Slučajevi	F02; M06; M07; M08; F08; M09; F09; F10; M10; F11; M13; F13; F14; F15; M15; M17; F18; F19	M01; F01; M02; M03; F06; F07; F12; M14; F16; F20; F22	F03; F04; M04; F05; M05; M11; M12; M16; F17; M18; F21
Empirijski opisi	Svijest o razvijanju identiteta odraslosti kao razvojnom cilju pojedinca i djelovanje u skladu s tim; identificirana je visoka lična djelatnost.	Preispitivanje prethodnih iskustava koja su vodila postizanju identiteta odraslosti i stabilnosti trenutnog identiteta odrasle osobe; također, preispitivanje vlastitih sposobnosti za razvijanje identiteta odraslosti; identificirana je umjerena lična djelatnost.	Osjećaj da su već dostigli punu odraslost, ali uz pitanje da li je to trajno stanje.
Samoprocjena napretka prema odraslosti	Osjećaj da su odrasli u određenom smislu, ali ne u potpunosti.	Nedostatak svijesti o formiranju identiteta odraslosti kao trenutnom razvojnom zadatku; identificirana je niska lična djelatnost.	Nisu sigurni da li se uopće odvijaju neki procesi u tom pogledu.

Grupiranje studenata prema statusu njihove lične djelatnosti omogućilo je dalje povezivanje ovog faktora sa studentskim percepcijama uloge studiranja. Rezultati unutar proaktivnog statusa lične djelatnosti pokazali su da su studenti bili svjesni procesa razvoja identiteta koji su u toku. Štaviše, oni su bili akteri “rada na identitetu”, što znači da su namjerno učestvovali u određenim aktivnostima sa sviješću da one doprinose sazrijevanju. Studenti su prepoznali promjenu u vlastitoj percepciji sebe, odnosno da način na koji su razmišljali o sebi nakon četiri ili pet godina studiranja nije bio isti kao na početku studija. Govoreći o sebi kao o odraslim osobama, studenti s proaktivnim statusom smatrali su da još nisu potpuno odrasli, već da su “u nastajanju” (F14: 57), jer “neke stvari još trebaju doći na svoje mjesto” (M17: 77) i “neki dodatni koraci tek trebaju biti poduzeti” (M17: 78).

S druge strane, status propitivanja bio je zanimljiv iz više razloga. Pronađen je kod studenata koji su izvijestili da su dostigli odraslost zahvaljujući preuzimanju uloga odraslih (supružnik, roditelj ili zaposlenje). Ovaj status otkrio je da postizanje identiteta odraslosti može biti relativno i podložno preispitivanju, posebno ako je ostvareno ubrzanim tempom, kao što se može tvrditi za studente od 25 godina koji su već osnovali porodicu. Njihovi narativi sadržavali su preispitivanje prethodnih izbora, a neki su naglašavali ulogu teških životnih okolnosti u ubrzavanju njihovog ličnog razvoja.

“Moj život je malo drugačiji u odnosu na većinu mladih ljudi ovdje. Danas svi žele otići iz zemlje i živjeti negdje u Evropi. Ja sam živio u Njemačkoj, zapravo tamo sam rođen. Moj djed je emigrirao tamo prije nekoliko decenija, za vrijeme Tita. Radio je za njemačku kompaniju, a onda se porodica preselila. Ali ja sam se uvijek želio vratiti i to sam učinio tokom srednje škole. Odlučio sam ostaviti roditelje i porodicu i vratiti se u Bosnu te ovdje pohađati gimnaziju. Živio sam s nanom. Otkad mi je bilo 15 godina, naučio sam kako da se brinem o sebi i donosim odluke samostalno. Ne postoji osoba na svijetu koja može uticati na moje stavove i natjerati me da uradim nešto što ne želim.” (M09: 61-70)

“Još od srednje škole zarađivao sam novac, ne samo za sebe, nego i za mlađeg brata. Mnogo sam naučio – da se borim, da budem odlučan i uporan. Naučio sam način života odraslih i prije nego što sam to postao.” (M06: 49-51)

“Zapravo, kada razmišljam o sebi, vidim da postoji još mnogo stvari koje trebam izgraditi i razviti. Nikada ne bih tvrdio da sam sada potpuna osoba. Ali, nakon što sam počeo predavati u školi, shvatio sam da se moram ponašati zrelo i odgovorno. To me na neki način natjeralo da sazrijem. Ne doslovno, ali u određenom smislu da, ubrzalo je cijeli moj proces ličnog razvoja. Svi na mom radnom mjestu tretiraju me kao odraslu osobu, što je najprirodnije očekivati. Ipak, nisam navikao na to.” (M17: 104-111)

Studenti s indiferentnim stavom izvještavali su da “nikada nisu razmišljali o studiranju u smislu strogo ličnog razvoja” (F21: 46) ili da je “zanimljivo razmišljati o studiranju i na ovaj način” (M16: 203). Kada su zamoljeni da dodatno pojašne, rekli su da je “univerzitet mjesto za sticanje znanja i kvalifikacija, a ne nešto što je zaista usmjereno na razvoj studenata kao osoba” (M11: 69-71). Posljedično, sagovornici iz ove kategorije navodili su da nisu sigurni odvijaju li se uopće u njima procesi formiranja identiteta odraslosti.

Ovaj dio pruža odgovor na pitanje kako studenti svjesno učestvuju u procesima formiranja identiteta odraslih. Nadalje, pozicioniranje studenata u odnosu na ličnu djelatnost i povezivanje ovog faktora s njihovom samoprocjenom procesa postajanja odraslom osobom dovelo je do diferenciranja tri statusa. Ovakav način organizacije podataka dodatno je omogućio povezivanje studentskih statusa s preostalim deskriptivnim kategorijama radi izgradnje tipologija.

Procjene studenata o ulozi iskustva studiranja u formiranju identiteta odraslosti

Uloga iskustva studiranja interpretirana je kroz odgovore studenata o tome kako im je ono konkretno pomoglo da izgrade odraslije oblike postojanja ili teknu određene kvalitete odrasle osobe, što ilustrira sljedeći isječak iz intervjua:

I: *Kako vam je tačno cjelokupno iskustvo visokog obrazovanja pomoglo da izgradite određene odlike odrasle osobe?*

F15: *Pa, moglo bi se očekivati da se na ovo odgovori pozitivno. Zapravo, nikada nisam imala osjećaj da se na fakultetu poštuje moja slika o sebi kao odrasloj osobi. Pogledajte samo formalne procedure. Toliko su infantilne,*

nepovjerljive na mnogo načina. Nastavnici imaju određene obrasce u glavi o tome kako bi se student trebao ponašati, zanemarujući stvarne potrebe studenata. Mislim da su postojale samo tri situacije tokom ovih pet godina kada sam mogla otvoreno razgovarati sa svojim profesorom, ali bilo je na desetine situacija kada sam osjećala da nemam pravo podići ruku, govoriti i slično. Za mene sve to sputava... (F10: 140-149)

I: Šta je, onda, najviše utjecalo na vaš razvoj? Ako ne iskustvo studiranja, šta jeste?

F15: Ja sama... Mnogo sam radila na svom ličnom razvoju. Nisam imala tako povoljnu početnu poziciju u porodici i znala sam da moram raditi tri puta više kako bih uspjela. Nisam bježala od obaveza ako sam mislila da mogu ostvariti određene koristi. Radila sam u pekari, na kino-blagajni... i mnoge druge poslove, uz studiranje. (F10: 155-160)

Dalja detaljna analiza intervju rezultirala je glavnim kategorijama koje odražavaju četiri uloge koje studenti iz ovog istraživanja pripisuju iskustvu studiranja u formiranju identiteta odraslosti (vidjeti Tabelu 9).

Tabela 9: Procjene uloge studiranja u formiranju identiteta odraslosti kod studenata		
Kategorije	Kodovi	Slučajevi
Studiranje kao pokretač formiranja identiteta odraslosti (8)	• omogućivanje nezavisnosti u nastavnom procesu (9) • poticanje samousmjerenosti (7) • razvijanje autonomije u mišljenju i preuzimanju odgovornosti (10) • povjerenje drugih osoba (5) • vjerovanje bliskih u uspjeh studenata (7) • priznanje od strane društvene institucije (8)	F08, M06, M10, F10, F13, F14, M17, F18
Visoko obrazovanje kao sigurna zona za procese traganja (10)	• nepostojanje pritiska za preuzimanje trajnih obaveza (12) • dihotomija, visoko obrazovanje – okrutni vanjski svijet (11) • pružanje različitih vannastavnih iskustava (15) • izazovi u nastavnom procesu (6) • vrijeme mogućnosti (7) • osoba je oblikovatelj vlastitih planova (5) • nepostojanje nametnutih očekivanja od strane bliskih osoba (9)	M01, M02, F01, M03, F06, F07, F12, F16, M14, F20
Visoko obrazovanje kao prelazna faza ka odraslosti (11)	• bez posebne formativne vrijednosti studiranja (6) • visoko obrazovanje nije nužno relevantno za ličnost (7) • bez stvarnog poticaja za razvoj (7) • pravi odrasli život počinje tek nakon završetka studija i suočavanja sa stvarnim životnim problemima (10)	M04, F03, F04, F05, M05, M11, M12, M16, F17, M18, F21

Studiranje kao faktor suspendiranja formiranja identiteta odraslosti (11)	• studiranje nije relevantno za formiranje identiteta odraslosti studenata (11) • nepoštovanje slike o sebi kod studenata (13) • promoviranje regresivnih obrazaca komunikacije (10) • insistiranje na zavisnosti i nelagodi u odnosu nastavnik – student (9) • nedostatak nezavisnosti i autonomije za studente (11)	F02, M07, M08, M09, F09, F11, M13, F15, M15, F19, F22
--	---	---

Uloga studiranja procijenjena je na različite načine, u rasponu od izrazito pozitivnih vrijednosti (viđeno kao pokretač razvoja studenata) do negativnih (viđeno kao faktor koji sputava formiranje identiteta odraslosti). Između toga nalazile su se neutralnije procjene, gdje je fakultet posmatran kao sigurna zona za procese eksploracije i kao prelazna faza koja vodi ka odraslosti. Međutim, studenti koji su fakultet doživljavali kao sigurnu zonu nisu zanemarivali njegov formativni potencijal; samo nisu mogli vidjeti konkretne ishode svog ukupnog razvoja, budući da je on još bio u toku. Za ovu grupu studenata, fakultet je pružao određeni institucionalni moratorij omogućujući formativna iskustva koja su studenti zapravo propitivali i u kojima su uživali, uprkos činjenici da ona nisu nužno vodila konkretnom vidljivom razvojnom ishodu. Nasuprot tome, procjenjivanje studiranja kao prelazne faze prema odraslosti odražavalo je nedostatak percepcije razvojnih potencijala ovog konteksta, što je uporedivo s ranijim opisom čekanja (engl. *waithood*), a koji spominje Cuzzocrea (2018). Na osnovu prikupljenih podataka moguće je opisati šta svaka od kategorija konkretno obuhvata.

Pokretač formiranja identiteta odraslosti studenata

Ova uloga može se posmatrati kroz okvir i sadržaj koje pruža, kao i podršku i dinamiku koje nudi studentima u određenom periodu njihovih života. Mladi koji su nakon završetka formalnog obrazovanja nailazili na izazove prelaska u svijet rada ili manjak mogućnosti za vođenje smislenog života, u studiranju pronašli su okvir koji njihovim životima daje strukturu i dinamiku. To se odrazilo u sljedećem segmentu intervjua:

“Da nisam otišla na fakultet, ostala bih u svom malom gradu i radila u prodavnici. Ostala bih u kolotečini svakodnevnog života. Na kraju bih vjerovatno pokušala odseliti u Njemačku ili bilo gdje drugo.” (F13: 73-76)

Nastavnici koji pokazuju poštovanje prema studentima kao osobama i potiču simetričnije odnose predstavljali su primjere načina na koji je fakultet pružao društvenu i psihološku podršku. Iskustvo studiranja i studentskog života postavljalo je izazove i pitanja koja su zahtijevala više sposobnosti kako bi se s njima uspješno suočilo. Općenito, studenti su izvještavali da imaju više nezavisnosti tokom studija nego što su imali tokom srednjoškolskog perioda, posebno oni koji su se odvojili od porodica porijekla ili počeli ostvarivati određeni finansijski prihod. Otvorene diskusije u novom kontekstu su dobrodošle, a sloboda izbora je poticana. Smatrali su da imaju dovoljno prostora da djeluju samousmjerenom i autonomno – kako u planiranju studijskih aktivnosti, tako i u drugim životnim pitanjima. Suočavanje s potrebom da samostalno donose važne odluke također je identificirano kao element koji generira razvoj identiteta odraslih:

“Tokom studija osoba mora donijeti niz odluka bez pitanja drugih. Možda prvi put u životu. To nisu posebno važne odluke, ali se računaju kao sticanje nezavisnosti.” (M06: 68-72)

Studenti su također izvještavali da su povjerenje nastavnika i vršnjaka važna komponenta njihovog osjećaja sigurnosti i poticaja razvoja. Nastavnici se navode kao poseban izvor podrške i priznanje njihovom razvojnom putu:

“Moja mentorica, koja mi je predavala na drugoj godini, rekla mi je da je impresionirana koliko sam se razvila tokom prethodne četiri godine. Rekla je da sada djelujem mnogo sigurnije i odlučnije.” (F18: 135-139)

Uz podršku, suočavanje s akademskim izazovima navodi se kao još jedan element koji generira razvoj odraslijih oblika bivanja i djelovanja. Kada se percipira kao pokretač formiranja identiteta odraslosti studenata, studiranje simbolizira priznanje i pripadnost odabranom dijelu društva, mjesto na kojem se traži snaga i oslonac pri ulasku u svijet odraslih. U tom smislu, studiranje se doživljava kao istinski transformativna snaga, emancipatorski poduhvat koji mlade vodi od društvene deprivacije i lične zavisnosti ka osnaživanju i autonomiji.

Sigurna zona za procese eksploracije

U ovoj ulozi studiranje je suprotstavljeno “okrutnom vanjskom svijetu”, pružajući sigurnost i okvir unutar kojeg studenti mogu preispitivati svoje orijentacije

i promišljati o stvarnim i očekivanim mogućnostima. Studiranje je opisano kao cjelokupno iskustvo izvan učionica, koje je poticalo studentsko samoistraživanje. Studenti navode da je sam nastavni proces izazivao pitanja koja su utjecala na njih, potičući promjene u njihovim prethodnim orijentacijama i načinu razmišljanja. Formativni aspekt ogleda se u nepostojanju pritiska da se preuzmu dugoročne obaveze, jer studentima omogućuje da budu potpuno samousmjereni, samoorganizirani i da provode vlastite razvojne planove. Kada se percipira kao sigurna zona za procese istraživanja, visoko obrazovanje pruža studentima moratorij u smislu da nisu pod pritiskom preuzimanja dugoročnih uloga i obaveza odraslih osoba, pa čak ni posjedovanja jasnih planova za budućnost:

“Još uvijek je uredu ne biti siguran šta želiš biti u budućnosti ili gdje želiš biti.” (M03: 111)

Status studenta posmatra se kao nešto što pruža stabilnost usred nesigurnog vanjskog svijeta, gdje se mlada osoba može suočiti s konkurencijom, nedostatkom mogućnosti za zaposlenje ili ograničenjima u pogledu nastavka životnog puta.

“Vanjski svijet je nemilosrdan, posebno u društvu poput našeg. Kada shvatim da za nekoliko mjeseci više neću biti student, da ću izgubiti ovo utočište, postajem zabrinut. Ne vidim neke prilike na horizontu i to je nešto s čim ću se morati suočiti – ne raditi ništa, biti odbijan na konkursima za posao ili ne biti u mogućnosti ostvariti svoje životne ciljeve.” (M14: 151-156)

Citati poput ovog prikazuju ulogu studiranja u pružanju sigurne zone studentima za kreativnu eksploraciju, oslobađajući ih egzistencijalnih briga. Iako se direktno ne smatra rezultatom formiranja identiteta odraslosti, podrazumijeva se da takve aktivnosti ipak imaju određene formativne vrijednosti. Međutim, aktivnosti eksploracije potiču razvoj onih osobina koje kasnije postaju resursi za suočavanje s izazovima. Opisani proces odražava kontinuirano traganje za identitetom, koje nije bilo okončano ni tokom završnih godina studija. Očekivanja odraslog ponašanja nisu bila nametnuta od strane okruženja, već su studenti izvještavali da napreduju u tom smjeru kao rezultat intenzivne eksploracije i vlastite djelatnosti. Razvoj samoodgovornosti i organizacija budućih ciljeva identificirani su kao stvarni ishodi studiranja.

Predvorje odraslosti

Ova uloga povezana je sa stavom da univerzitetsko obrazovanje ima malo veze s ličnim razvojem i da se ne očekuje da bude lično relevantno. Budući da mlade osobe s jedne strane još nemaju jasnu viziju šta žele od života, dok se s druge strane osjećaju ograničeno studentskim statusom, jedino što preostaje jeste čekati da taj period prođe:

“Nekako živim u trenutku. Trenutno nemam nikakvih briga u vezi sa svojim životom. Moja jedina preokupacija sada je studiranje. Nakon diplomiranja, pretpostavljam, dolaze stvarni životni problemi.” (F15: 63-65)

U određenoj mjeri, percepcija studiranja kao svojevrsnog predvorja odraslosti umanjuje njegov razvojni potencijal. U takvom razumijevanju, period studiranja ne posmatra se kao prostor u kojem se razvijaju kompetencije, odgovornosti i identitet odraslosti, već prije kao privremena faza odgađanja ulaska u “stvarni život”. Visoko obrazovanje se pritom ponekad prikazuje kao svojevrсна “kula od bjelokosti”, izolirana od svakodnevnih životnih izazova i zahtjeva, što navodno ograničava mogućnosti studenata da kroz iskustvo studiranja razvijaju zrelost, samostalnost i sposobnost suočavanja sa složenim životnim situacijama. Slijedeći takvu logiku, završetak studija ne podrazumijeva nužno veću spremnost za preuzimanje uloga odraslih niti razvoj obilježja koja se tradicionalno povezuju s odraslošću. U okviru ove kategorije visoko obrazovanje primarno se percipira kao izvor privremene sigurnosti i stabilnosti, dok se umanjuje njegov potencijal da djeluje kao značajan formativni i razvojni kontekst.

Suspendiranje formiranja identiteta odraslosti studenata

Za razliku od karakterizacije prethodne uloge, opis studiranja kao faktora koji suspendira formiranje identiteta odraslosti studenata uglavnom je povezan s percepcijom njegove nemogućnosti da odgovori na potrebe studenata koji su sebe već definirali kao odrasle osobe. Studenti iz ove grupe već žive život odrasle osobe, sa svim obavezama i zadacima koje on podrazumijeva. Studenti su isticali organizacijske i komunikacijske barijere kao razloge zbog kojih institucije visokog obrazovanja ne poštuju potrebe odraslih.

Aspekti koji doprinose suspendiranju formiranja identiteta odraslosti uglavnom uključuju regresivne obrasce komuniciranja, u kojima su studenti izvještavali da se prema njima postupa kao prema neupućenim, zavisnim i nedovoljno kompetentnim osobama koje nemaju autonomne puteve i formirane stavove. Ovaj nedostatak autonomije istaknut je kao prijetnja formativnom potencijalu visokog obrazovanja. Spominjana je negativna praksa izazivanja nelagode prilikom davanja povratnih informacija.

“Profesorica prolazi kroz moj esej, komentariše ga i govori stvari kao da sam u osnovnoj školi. Zaista sam imala osjećaj da pokušava učiniti da se osjećam poniženo i nesposobno da komuniciram na njenom nivou.”
(F02: 90-93)

Studenti također ukazuju na nedostatak nezavisnosti i izbora u visokom obrazovanju. Karakteriziranje studiranja kao faktora koji suspendira formiranje identiteta odraslosti studenata predstavljalo je signal štetnih efekata institucije čija bi uloga trebala biti promoviranje vrijednosti cjeloživotnog razvoja pojedinca. Rezultati prikazani u ovom dijelu odražavaju relativno različite procjene uloge studiranja u formiranju identiteta odraslosti među studentima. U ovom pogledu bilo je moguće uočiti podudarnost između studentske samoprocjene napretka prema odraslosti i njihovih procjena uloge studiranja. Četiri identificirane vrijednosti bile su relativno ravnomjerno raspoređene unutar odabranog uzorka. S druge strane, ova raznolikost bila je neočekivana zbog istog institucionalnog okvira odabranog za istraživanje. Iako su njihovi fakulteti i odsjeci bili različiti, intervjuirani studenti dijelili su istu univerzitetsku strukturu i gotovo sličnu akademsku kulturu. To je dovelo do dalje pretpostavke da postoje individualne i kontekstualne razlike koje djeluju na percepcije uloge studiranja. Kao što je navedeno u metodološkom dijelu, očekivali smo da će procjene uloge studiranja biti povezane s kombinacijama dodatnih faktora formiranja identiteta odraslosti. Cilj daljih analiza bio je povezati određene grupe studenata s određenim procjenama i opisati prirodu odnosa između različitih faktora koji oblikuju identitet odraslosti. Nalazi iz ove faze poslužili su kao osnova za kasnije kreiranje kombinacija faktora putem izgradnje tipologija i mapiranja koncepata.

Priroda odnosa između faktora formiranja identiteta odraslosti

Na osnovu tematske analize vođene kategorijama postalo je očigledno da se pojavljuju različite kombinacije odnosa između faktora formiranja identiteta odraslosti, ali je priroda tih odnosa ostala nedostupna unutar te konkretne metode analize podataka. Utvrđivanje korelacija i uzročnosti nije u skladu s kvalitativnim pristupom primijenjenim u ovom istraživanju, što je zahtijevalo korištenje prikladnijih metoda analize. Programi za kvalitativnu analizu podataka uključuju operacije za identificiranje istovremenog javljanja faktora, bez otkrivanja redoslijeda i međusobnih utjecaja. Metoda mapiranja koncepata omogućava opis prirode otkrivenih odnosa. Osnova za analizu odnosa bile su eksplicitne procjene studenata kada su pitani da konkretno opišu kako su određeni faktori djelovali na formiranje identiteta odraslosti. Odnosi su također analizirani iz drugih relevantnih iskaza studenata, bez obzira na pitanje iz intervjua koje ih je potaklo. Zatim su odgovori dodatno provjereni i poređeni s drugim slučajevima koji su postepeno povezivani na osnovu identificiranih sličnosti.

Tabela 10: Matrica kategorija

Kategorije	Empirijske dimenzije
Socioekonomski status	Ispod prosjeka Prosječan Iznad prosjeka
Obrazovna pozadina porodice	Prva generacija studenata Član uže porodice s diplomom visokog obrazovanja
Percepcija objektivnih okolnosti	Loše Prosječne Povoljne
Percepcija napretka u postizanju identiteta odraslosti	Postignut U procesu razvoja Na čekanju
Lična djelatnost	Proaktivna Propitujuća Indiferentna
Uloge i obaveze odraslih	U potpunosti preuzete Djelimično preuzete Nisu preuzete
Percepcija uloge studiranja u formiranju identiteta odraslosti	Generiranje razvoja Sigurna zona za istraživanje Indiferentnost prema formiranju identiteta odraslosti Suspendiranje formiranja identiteta odraslosti

Prije mapiranja koncepata kreirana je matrica kategorija koja je obuhvatala dimenzije identificirane na osnovu tematske analize empirijskog materijala (vidjeti Tabelu 10). Matrica kategorija omogućila je pozicioniranje i grupiranje studenata na osnovu identificiranih sličnosti među njima. Matrica je služila za strukturiranje i vizuelizaciju drugog skupa istraživačkih rezultata, onih koji informiraju o odnosima između faktora formiranja identiteta odraslosti i odgovarajućih tipova studenata. Slijedeći orijentaciju prema prirodnim tipovima i oslanjajući se na empirijski utemeljene kategorije, dimenzije su sadržavale isključivo opise izdvojene iz analiziranog materijala, što znači da nisu obuhvatale sve teorijski moguće dimenzije koje postoje izvan dobijenih rezultata.

Identificirane veze između tih kategorija prikazane su putem mapiranja koncepata. Kako je objašnjeno u metodološkom dijelu, mapiranje koncepata primijenjeno je kao dio metode izgradnje tipova, pružajući smislene odnose koji su kasnije služili za konstruiranje tipova. Identificirani odnosi također su kodirani i dodijeljeni su im odgovarajući empirijski opisi (vidjeti Tabelu 11). Relevantnost određenog koda u programu *Atlas.ti* označena je gustoćom koda (D, engl. *density*) i utemeljenošću (G, engl. *groundedness*). Gustoća označava broj direktnih veza s kodom, dok utemeljenost označava broj citata iz analiziranog materijala povezanih s njim.

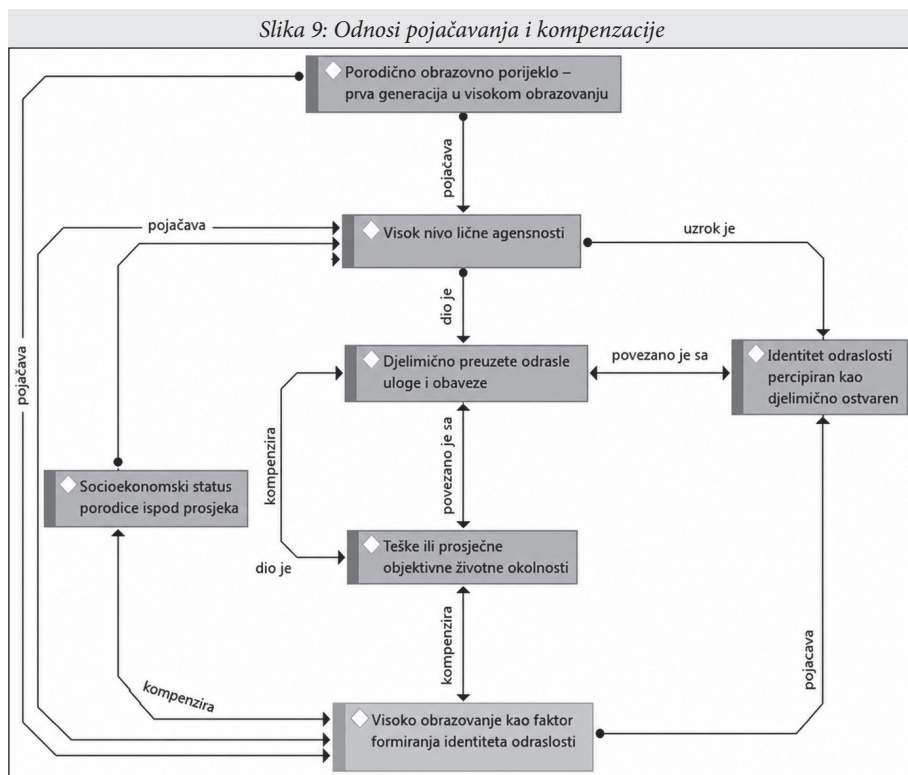
Tabela 11: Matrica odnosa kodova

Tip odnosa	Empirijski opis
ubrzava	A se razvija ranije pod utjecajem B
pojačava	efekti A se pojačavaju pod utjecajem B
kompenzira	nedostaci ili negativni efekti A umanjuju se pomoću B
proturječi	A i B djeluju u suprotnim smjerovima (npr. jedan pozitivno, drugi negativno)
omogućeno pomoću	A je uslov za B
povezano je s	recipročan odnos između koncepata
uzrokuje	B proizlazi iz A, koje predstavlja uzrok
dio je	A pripada B

Procjene uloge studiranja u formiranju identiteta odraslosti korištene su kao centralni koncept, dok su ostali koncepti iz matrice kategorija povezivani s njim na osnovu empirijskog materijala. Iz toga su se pojavile četiri grupe kombinacija odnosa: pojačavanje i kompenzacija, recipročnost i omogućiva-nje, linearna stabilnost i kontradikcija. Ostatak ovog dijela detaljnije razmatra prirodu tih kombinacija.

Pojačavanje i kompenzacija

Analiza odnosa između faktora povezanih s glavnim konceptom studiranja kao pokretača formiranja identiteta odraslosti pokazala je da su oni dominantno karakterizirani kao pojačavajući ili kompenzacijski. Pored toga, Slika 9 prikazuje dva centralna koncepta na osnovu gustoće (D) i utemeljenosti (G). To su visoka lična djelatnost i studiranje kao pokretač formiranja identiteta odraslosti studenata. Unutar date kombinacije faktora, ova dva faktora su se izdvojila kao centralna za formiranje identiteta odraslosti studenata.



Kada je riječ o prirodi odnosa, identificirano je da je percepcija visokog obrazovanja kao pokretača formiranja identiteta odraslosti pojačana trima faktorima: činjenicom da je student prva generacija visokoobrazovanih u porodici, visokom ličnom djelatnosti u formiranju identiteta odraslosti i osjećajem njegove postignutosti. Sva tri faktora bila su međusobno povezana, formirajući kombinaciju faktora koja je na kraju dovela do visoko procijenjene uloge

studiranja u formiranju identiteta odraslosti studenata. Sljedeći citati ilustriraju pojačavajuće efekte:

“Imala sam osjećaj da ću morati više da se borim kako bih uspjela na studiju. Možda me upravo nedostatak uzora u tom pogledu natjerao da dam sve od sebe i steknem osobine neophodne za uspjeh u visokom obrazovanju.” (F19: 83-86)

“Moje cjelokupno iskustvo studiranja imalo je značajnu ulogu u razvijanju tog osjećaja postajanja odraslom osobom. Mislim; više slobode, više nezavisnosti, više poštovanja od drugih, raditi ono što volim bez prisile.” (F14: 120-123)

“Mnogo sam radila, nisam bila fokusirana samo na polaganje ispita i zadataka, već sam željela steći životno iskustvo i zaraditi nešto...” (F11: 72-75)

Nadalje, bilo je moguće povezati teške objektivne okolnosti s djelimičnim preuzimanjem uloga i obaveza odraslih, izraženih kroz povremene ili sezonske poslove, kao i relativnu stambenu nezavisnost od porodice porijekla. Istovremeno, postojali su jasni pokazatelji da studenti svoj postignuti identitet odraslosti percipiraju kao rezultat visoke lične djelatnosti, odnosno namjernih aktivnosti za koje su vjerovali da će potaći njihov razvoj i bolju pripremljenost za suočavanje sa životnim izazovima. Štaviše, visoka lična djelatnost precizno je identificirana kao uzrok postizanja identiteta odraslosti u nekoliko slučajeva.

“Nisam imala drugog izbora, bila sam – na neki način – prepuštena sama sebi i borila sam se da pokrijem neke troškove, dok sam istovremeno pomagala roditeljima.” (F14: 121-122)

“Oslanjao sam se isključivo na vlastite napore. Nije bilo roditelja koji povlače veze ili se brinu za sve. Zato vjerujem da sam morao odrasti čak i ranije od svojih vršnjaka.” (M06: 103-105)

Visoko obrazovanje, u kombinaciji s visokim nivoom lične djelatnosti identificirano je kao kompenzacija za prepreke koje proizlaze iz nepovoljnih

objektivnih okolnosti i slabijeg porodičnog socioekonomskog statusa. To je dovelo do zaključka o vrijednosti studiranja, posebno za studente iz društveno i akademski manje privilegiranih sredina.

Recipročnost i omogućivanje

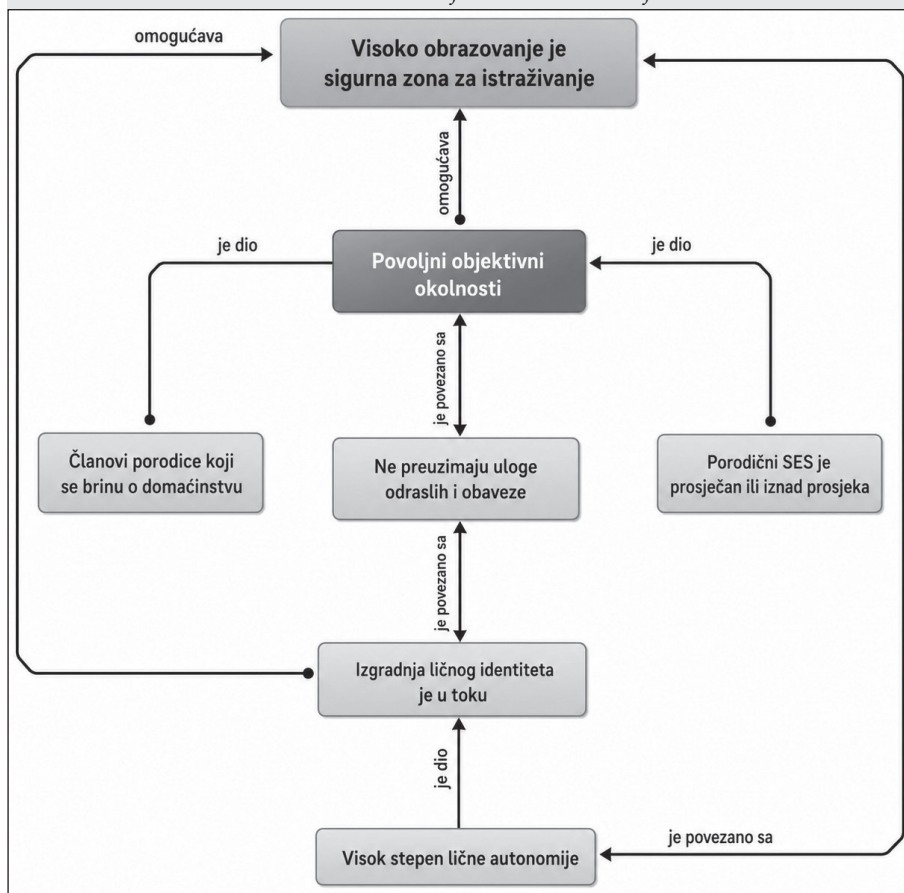
Recipročni odnosi međusobnog podržavanja i omogućivanja između faktora identificirani su u kontekstu razumijevanja konteksta studiranja kao sigurne zone za procese eksploracije. S tim su povezani: visoka lična djelatnost, povoljne objektivne okolnosti i identitet odraslosti kao proces koji traje. Također je utvrđena unutrašnja komplementarnost i recipročnost između ta tri faktora. Pored toga, pokazalo se da ovi faktori, zajedno sa svojim odnosima, stvaraju uslove u kojima studenti visoko obrazovanje percipiraju kao sigurnu zonu za procese eksploracije. Omogućivanje je prikazano u sljedećem dijelu intervjua:

“Imao sam dovoljno slobode i nezavisnosti da razmišljam o vlastitim preferencijama i tražim izbore u kojima uživam. Nisam imao osjećaj da moji roditelji imaju neka velika očekivanja od mene. Bili su prilično opušteni u vezi s mojim planovima, nisu se miješali.” (M03: 129-134)

Povoljne objektivne okolnosti karakterizirane obrazovnim naslijeđem porodice te prosječnim ili iznadprosječnim porodičnim socioekonomskim statusom omogućuju opušteniji pristup postizanju identiteta odraslosti, kao i širi prostor za eksperimentiranje i eksploraciju. Koncept identiteta odraslih kao “procesa koji traje” povezan je s još nepreuzetim ulogama i obavezama odraslih, što je zapravo moguće zahvaljujući životu u povoljnim okolnostima te odsustvu vanjskih pritisaka i očekivanja. Studenti su izvještavali o određenom stepenu distanciranosti od “ozbiljnih” zadataka i obaveza, ostavljajući dovoljno prostora za samousmjerenost i istraživanje:

“Mislim da bi svako trebao maksimalno iskoristiti prilike koje studentski status pruža mladim ljudima. Bila sam bezbrižna, nisam morala brinuti o životnim uslovima i mogla sam se fokusirati na ono što me zanima.” (F04: 111-114)

Slika 10: Odnosi uzajamnosti i osnaživanja

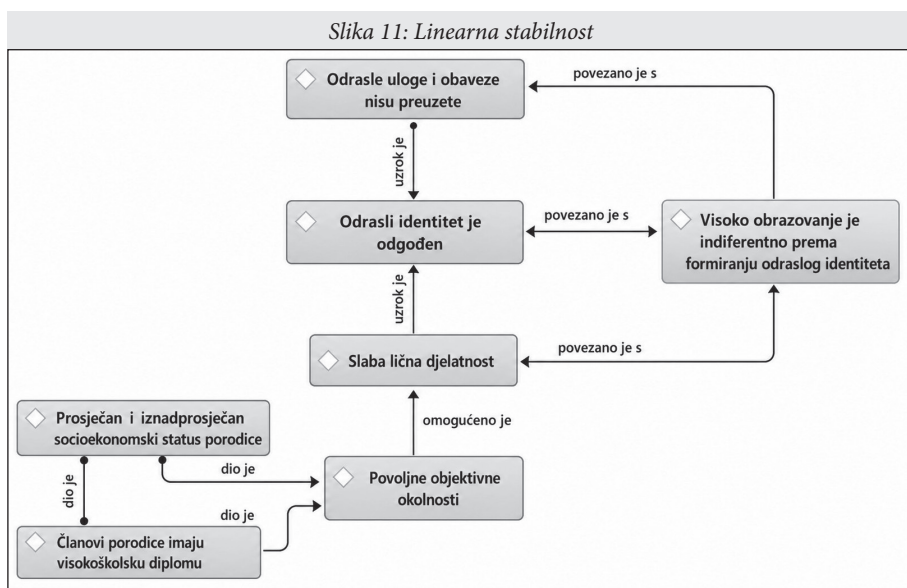


Visoko obrazovanje je percipirano kao kontekst koji pruža “bezbrojne mogućnosti od kojih se može imati koristi” (M10: 187) u takvom ambijentu. Njegova formativna vrijednost ogleda se u osnaživanju studenata da slijede svoje želje, dok istovremeno razvijaju osobine odraslih. Općenito, omogućivanje i recipročnost odražavaju kombinaciju faktora koja rezultira prilično povoljnim kontekstom za razvojne procese, analogno moratoriju. Stvarna uloga visokog obrazovanja u tome, s druge strane, nije se pokazala posebno dinamičnom kao što je to uloga lične djelatnosti. Kao rezultat toga, kombinacija povoljnih objektivnih okolnosti i visoke studentske lične djelatnosti može objasniti većinu razvojnih ishoda unutar ove grupe.

Linearna stabilnost

Kada se formiranje identiteta odraslosti percipira kao stanje “na čekanju”, identificirano je da je to, zajedno sa slabom ličnom djelatnošću, nedostatkom posvećenosti ulogama i zadacima odraslih, te povoljnim objektivnim okolnostima, povezano s percepcijom nedostatka relevantnosti visokog obrazovanja za proces formiranja identiteta odraslosti. Faktori međusobno oblikuju labavo povezanu strukturu s prepoznatljivim međusobnim vezama koje su karakterizirane stabilnošću, reguliranom i održavanom isključivo prirodnim procesima, kako je izraženo u sljedećem citatu:

“Tokom ovih godina moj fokus bio je na završavanju studijskog programa i nisam imao mnogo vremena za druge aktivnosti. (...) Formiranje identiteta odraslosti? Hmmm... Mislim da se trenutno ne bih trebao brinuti o tome.” (M11: 144-147)



Na osnovu prikazane konceptualne mape moguće je zaključiti da je slaba lična djelatnost centralni faktor, koji je podržan nedostatkom pritiska iz okruženja kao rezultatom povoljnih objektivnih okolnosti. Slaba lična djelatnost izražava se kroz stav “sada studiram, a sa životnim izazovima ću se suočiti kasnije” (M11: 190). To je rezultiralo stapanjem faktora koji su doveli do suspendiranja

formiranja identiteta odraslosti. Nadalje, ni uloga studiranja ni važnost formiranja identiteta odraslosti nisu posebno razmatrane. Štaviše, spominje se da “visoko obrazovanje nema mnogo veze s ličnim razvojem (...) to nije škola” (M12: 75-76). Prema zakonitostima linearne stabilnosti, može se očekivati da je formiranje identiteta odraslosti zadatak s kojim će se osoba morati suočiti kasnije, kao rezultat susreta sa stvarnim životnim izazovima nakon diplomiranja. Međutim, ostaje pitanje koje su kvalitete i kapacitete studenti njegovali u prethodnom periodu kako bi se mogli suočiti sa životnim izazovima.

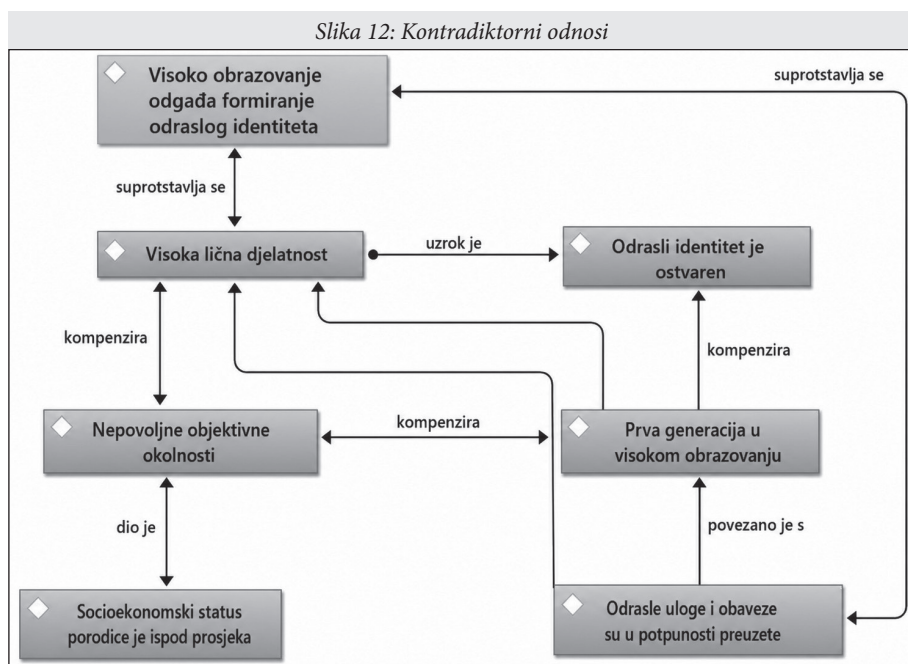
Kontradiktorni odnosi

Posljednja konceptualna mapa prikazuje skup odnosa okupljenih oko razumijevanja studiranja kao faktora koji suspendira formiranje identiteta odraslosti. Za razliku od prethodnih mapa, centralni koncept ovdje je relativno izoliran od ostalih faktora, povezan s njima kroz svega dvije veze koje imaju kontradiktoran karakter u odnosu na dominantne obrasce identificirane u ostalim slučajevima. Iako su učesnici iskazivali visok nivo lične djelatnosti i u potpunosti preuzeli uloge i odgovornosti odraslih, visoko obrazovanje nije djelovalo kao podrška njihovom razvoju, već kao faktor koji ga je otežavao. Ovakav odnos posebno je vidljiv u iskustvima studenata koji su istovremeno obavljali porodične i profesionalne obaveze. U njihovim narativima visoko obrazovanje nije predstavljalo prostor koji prepoznaje složenost njihovih životnih okolnosti, nego institucionalni okvir koji dodatno opterećuje svakodnevno funkcioniranje:

“Odrasla osoba koja ima porodicu i posao suočava se s mnoštvom prepreka tokom studiranja; od formalnih procedura i radnog vremena, rasporeda ispita pa do komunikacije s profesorima, koji ne razumiju da u životu imamo i druge obaveze osim studiranja.” (F09: 81-84)

Drugi skup odnosa pokazuje sličnosti s prvom konceptualnom mapom (Slika 9), uz jednu važnu razliku. Dok su u prethodnom slučaju uloge i odgovornosti odraslih samo djelimično preuzete, ovdje su one u potpunosti integrirane u živote osoba. Formiranje identiteta odraslosti odvija se ubrzanim tempom kao posljedica preuzimanja odgovornosti karakterističnih za odraslo doba, ali i zahvaljujući izraženoj ličnoj djelatnosti. Kao i u ranijim mapama, lična djelatnost predstavlja ključni regulatorni faktor koji oblikuje međusobne odnose ostalih elemenata. Međutim, njen doprinos nije usmjeren na jačanje razvojne uloge studiranja, već na kompenziranje drugih nepovoljnih okolnosti.

Visoka lična djelatnost omogućuje prevladavanje ograničenja povezanih s nedostatkom akademskog porodičnog naslijeđa, kao i različitih objektivnih prepreka koje prate studiranje. Istovremeno, upravo ona predstavlja jedan od ključnih mehanizama postizanja identiteta odraslosti. Odnos između lične djelatnosti i preuzimanja uloga i odgovornosti odraslih pokazao se recipročnim: dok visoka lična djelatnost olakšava preuzimanje odgovornosti, istovremeno iskustvo obavljanja uloga i odgovornosti odraslih dodatno jača osjećaj samostalnosti, odgovornosti i kontrole nad vlastitim životom.



Ovaj obrazac odnosa ukazuje na ometajuću ulogu studiranja u formiranju identiteta odraslosti u situacijama kada su studenti već preuzeli porodične i profesionalne obaveze te imaju nivo lične djelatnosti. U takvim okolnostima studiranje nije percipirano kao razvojni resurs, već kao institucionalni kontekst koji otežava usklađivanje različitih životnih uloga.

Činjenica da ova konceptualna mapa u velikoj mjeri odražava strukturu prve mape (Slika 9) dodatno potvrđuje da se uloga pojedinačnih faktora ne može razumjeti izolirano. Njihovo značenje proizlazi iz osobene konfiguracije odnosa s drugim relevantnim faktorima. Stoga i relativno male promjene u intenzitetu ili međusobnom odnosu pojedinih elemenata mogu dovesti do

transformacije njihove uloge – od faktora koji podržava formiranje identiteta odraslosti do faktora koji taj proces otežava ili usporava.

Tipovi studenata

Ovaj dio analize usmjeren je dubljem razumijevanju međudjelovanja faktora uključenih u formiranje identiteta odraslosti kroz konstrukciju tipologije studenata. Polazište ove analize predstavlja pretpostavka da se značenje pojedinačnih faktora ne može razumjeti izolirano, već isključivo u kontekstu njihovih međusobnih odnosa. U tom smislu, konstruirani tipovi odražavaju posebne kombinacije faktora formiranja identiteta odraslosti te različite kvalitete koje svaki faktor poprima kada se nalazi u određenom smislenom odnosu s drugim faktorima. Takav pristup omogućuje preciznije razumijevanje razvojnih putanja studenata, ali i pruža osnovu za oblikovanje ciljanih društvenih i obrazovnih intervencija.

Izgradnja tipologije oslanjala se na rezultate prethodnih faza analize, uključujući tematsku analizu kategorija i mapiranje koncepata provedeno u fazama 1-3 istraživačkog procesa (Slika 6). Ovi nalazi poslužili su kao osnova za karakterizaciju tipova u četvrtoj fazi analize. Prostor atributa bio je definiran kategorijama i njihovim dimenzijama identificiranim kroz tematsku analizu zasnovanu na kategorijama (Tabela 10), kao i odnosima među faktorima utvrđenim tokom mapiranja koncepata. Tipologija je konstruirana prema principu maksimalne sličnosti među slučajevima. Stoga slučajevi svrstani u isti tip nisu tretirani kao međusobno identični, već su njihove individualne specifičnosti zadržane i uvažene tokom interpretacije.

Daljom redukcijom podataka formirana je matrica kombinacija ključnih faktora formiranja identiteta odraslosti, na osnovu koje su izdvojena četiri tipa studenata: proaktivni studenti, tragači, studenti zone komfora i atipični studenti (Tabela 12). Nazivi tipova izvedeni su iz dva faktora koji su se kroz prethodne analize pokazali posebno značajnim za razumijevanje percepcije uloge studiranja u formiranju identiteta odraslosti – lične djelatnosti i objektivnih životnih okolnosti. U nastavku svaki tip bit će detaljno analiziran kroz njegove karakteristične obrasce odnosa između ključnih faktora.

Analiza matrice pokazala je izvjesne obrasce paralelizma između pojedinih tipova. Prvi se odnosi na tipove A i D, koji dijele slične objektivne okolnosti i

nivo lične djelatnosti, ali se razlikuju prema stepenu preuzimanja uloga i odgovornosti odraslih. Dok studenti tipa A uglavnom izvještavaju o djelimičnom preuzimanju odgovornosti odraslih, studenti tipa D navode njihovo potpuno preuzimanje. Ova razlika odražava se i na percepciju vlastitog identiteta odraslosti. Iako oba tipa pokazuju pozitivne razvojne tendencije i visoku ličnu djelatnost, dominantni odnosi među faktorima bitno se razlikuju. U tipu A, oni imaju izrazito podržavajući karakter, dok su u tipu D pretežno ometajući i kontradiktorni.

Poređenje tipova A i D ukazuje na važnost uloga i odgovornosti odraslih u studentskoj procjeni vlastitog napretka prema odraslosti. Ovaj aspekt nije bio dovoljno vidljiv u ranijim fazama analize, ali se kroz tipologiju pokazao kao jedan od ključnih elemenata za razumijevanje različitih razvojnih putanja. Istovremeno, nalazi sugeriraju da je percepcija podrške visokoobrazovne institucije manja kod studenata koji su već preuzeli porodične i profesionalne odgovornosti.

Tabela 12: Kombinacije ključnih faktora formiranja identiteta odraslosti

Faktori	Lična djelatnost		Objektivne okolnosti			Smisleni odnosi				Percepcija ostvarenosti identiteta odraslosti				Uloge i dužnosti odraslih			Tipovi studente
	indiferentna	proaktivna	Loše	Srednje	Pogodne	Povećava i kompenzira	Recipročnost i "omogućivanje"	Linearna stabilnost	Kontradiktorno	Ostvaren	Djelimično	U toku	Na čekanju	Potpuno preuzete	Djelimično	Nisu preuzete	
Uloga studiranja																	
Pokretač razvoja identiteta odraslosti		X	X			X					X				X		A: proaktivni
Istraživanje u sigurnoj zoni		X			X		X					X				X	B: tragači
Indiferentno prema formiranju identiteta odraslosti	X				X			X					X			X	C: studenti zone komfora
Suspendira formiranje identiteta odraslosti		X	X						X	X				X			D: atipični studenti

Drugi obrazac paralelizma može se uočiti između tipova B i C. Ova dva tipa karakteriziraju slične objektivne okolnosti i odsustvo preuzetih uloga i odgovornosti odraslih, ali se razlikuju prema nivou lične djelatnosti, percepciji identiteta odraslosti i dominantnim odnosima među faktorima. Dok studenti tipa B aktivno istražuju različite životne mogućnosti i vlastiti razvojni put, studenti tipa C pokazuju znatno niži nivo inicijative i usmjerenosti prema budućnosti. Poređenje ovih tipova dodatno potvrđuje centralnu ulogu lične djelatnosti u procesu formiranja identiteta odraslosti. Upravo ona daje posebnu dimenziju studentskim procjenama vlastitog napretka prema odraslosti, oblikovanju životnih ciljeva i sposobnosti da aktivno upravljaju vlastitim razvojnim procesom.

Tip A: Proaktivni studenti

Motoi:

“Otkako sam se preselila u Sarajevo zbog studija, definitivno sam se počela osjećati kao odrasla osoba.” (F08: 53-54)

“Vidim da kako vrijeme prolazi postajem sigurniji, nezavisniji i bliži svojim ciljevima.” (M10: 62)

Prvi tip čine studenti identificirani tokom tematske analize kao izrazito ambiciozni i angažirani – kako akademski tako i u vlastitom ličnom razvoju. Smatrani su proaktivnim studentima jer su pokazivali visoku ličnu djelatnost i ulaganje u formiranje identiteta odraslosti, dok su istovremeno tražili prilike unutar konteksta studiranja i kroz radno iskustvo. Odnosi između faktora formiranja identiteta odraslosti kod ovog tipa dominantno su pojačavajući i kompenzacijski. Većina studenata ovog tipa dolazi iz manjih gradova i porodica nižeg socioekonomskog statusa, pri čemu je jedan ili oba roditelja nezaposlen. Jedna studentica dolazila je iz susjedne države i posebno je opisala žrtvu skrivenu u činjenici da je napustila svoj mali grad i došla u Sarajevo radi studija.

“Mojim roditeljima bilo je teško poslati me ovdje na studij jer nisu baš u nekim dobrim uslovima. Odlučila sam zarađivati novac i sama sebi osigurati finansije.” (F10: 42-44)

U ovoj grupi nalaze se studenti koji predstavljaju prvu generaciju akademski obrazovanih članova svoje porodice. Oni svoje životne okolnosti uglavnom opisuju kao nepovoljne, ali uprkos tome smatraju da im upravo takve okolnosti daju poticaj za razvoj i ostvarenje ciljeva, tako što ih usmjeravaju da se “bore za bolju budućnost” (F08: 102) i izgrade sebe kao “odgovorne, zrele i samosvjesne osobe” (F08: 104). To je odražavalo kompenzacijski odnos između teških, objektivnih okolnosti i lične djelatnosti. Dvoje studenata izvijestilo je o gubitku roditelja, što je dovelo do preuzimanja dijela odgovornosti za porodične obaveze tokom adolescencije.

“Bio sam u srednjoj školi kada mi je majka preminula, a mlađa sestra je tada završavala osnovnu školu. Morali smo nastaviti sa životom i organizirati svakodnevne obaveze. Tada sam počeo držati instrukcije iz hemije i pisati eseje kako bih zaradio nešto novca. I dalje to radim i na taj način pomažem ocu.” (M06: 99-105)

Ovaj tip studenata ima određena radna iskustva, bilo kroz povremene poslove, rad s nepunim ili punim radnim vremenom, što im osigurava izvor prihoda koji su često slali porodicama u svojim manjim gradovima. Radni angažman nije u funkciji razvoja karijere, već je prvenstveno motiviran finansijskom koristi, iako su neki studenti izvještavali o teškoćama u usklađivanju posla i studija.

“Radim pola radnog vremena u maloj firmi kao računovođa, naravno neprijavljeno. Ali to mi je sada izvor prihoda. Ponekad je teško završiti sve zadatke, posebno tokom ispitnih rokova...” (F13: 122-124)

“Jedan od mojih profesora preporučio me za posao u toj firmi. Profesori nas sada poznaju i toleriraju izostanke s nastave. Trebao mi je taj posao jer planiram brak i moram imati neki prihod.” (M17: 175-178)

Studenti su izvještavali da su u romantičnoj vezi, pri čemu je jedna osoba bila zaručena, dok jedna nije željela otkriti taj podatak. Biti u vezi predstavljalo je dodatni izvor stabilnosti ili podsticaj za lični razvoj.

“Zajedno smo već tri godine. Neprocjenjivo je imati nekoga s kim možeš praviti planove, dobiti podršku i zajednički raditi. Ona me definitivno navodi da pozitivnije razmišljam o sebi.” (M17: 222-225)

“Kroz ovu vezu shvatila sam koliko je važno razmišljati o vlastitim emocijama. Znati šta voliš i ne voliš, koje su tvoje potrebe i reći to drugoj osobi.” (F19: 180-183)

Tabela 13: Proaktivni studenti

Tip	PROAKTIVNI STUDENTI
Intervjui koji pripadaju ovom tipu	F08; M06; M10; F10; F13; F14; M17; F18
Porodični SES	Procijenjen kao ispod prosjeka
Obrazovna pozadina porodice	Većina su prva generacija u visokom obrazovanju
Percepcija objektivnih okolnosti	Nisu navikli na lagodan život; imaju zadatke i odgovornosti odraslih u porodici porijekla; porodica ima visoka očekivanja od njih i ima povjerenja u njihov uspjeh
Radno iskustvo	Povremene plaćene aktivnosti; rad s nepunim ili punim radnim vremenom; primarna motivacija je finansijska
Percepcija vlastitog identiteta odraslosti	Identitet odraslosti djelimično ili potpuno postignut
Percepcija vlastite djelatnosti u formiranju identiteta odraslosti	Vrlo aktivni i angažirani; “vježbaju” šta znači biti odrasla osoba kroz samostalan život i zarađivanje novca; traže priznanje svoje zrelosti i nezavisnosti u svim aspektima svakodnevnog funkcioniranja
Percepcija uloge visokog obrazovanja	Podržavajuća i generira razvoj odraslih oblika djelovanja; emancipatorski potencijal visokog obrazovanja; prostor za samoaktuelizaciju i stjecanje odraslih obrazaca ponašanja

Studenti u ovom tipu navode visoka akademska postignuća i naporan rad na ostvarivanju svojih ciljeva, uz visok nivo samoinicijative i stalnu potragu za novim mogućnostima i iskustvima. Tokom studija žive samostalno, bilo u studentskom domu ili u (iznajmljenom) stanu. Studenti izvještavaju o nezavisnosti i samoodgovornosti, posebno u finansijama, upravljanju vremenom i donošenju odluka u svakodnevnom životu. Iz njihovih narativa moguće je identificirati posebno mjesto studiranja u njihovoj ukupnoj biografiji.

“Ne mogu zamisliti kako bi moj život izgledao da nisam upisala fakultet. Pretpostavljam da bi bio bijedan – ispijanje kafa, rad negdje u kafiću i sastavljanje kraja s krajem svakog mjeseca.” (F13: 188-201)

“Moji roditelji su veoma ponosni što studiram i nadaju se da će moj mlađi brat krenuti mojim stopama.” (M10: 152-153)

Fakultet ima status prostora za samoaktuelizaciju koja generira mogućnosti razvoja, pružajući priznanje i društveno relevantnu podršku.

“Kada sam završio *bachelor* studij, znao sam da sam postigao nešto veliko. Dokazao sam svima da imam kapacitete i da mogu uspjeti.” (M10: 182-184)

“Nikada neću zaboraviti profesora koji mi je jednom rekao da nikada nije čuo takvo objašnjenje faktora koji utiču na ekonomski rast. Ne znam da li je to stvarno mislio, ali sam zaista počela razmišljati koliko je lijepo biti prepoznat na taj način od nekoga ko je stručnjak u toj oblasti.” (F13: 142-145)

Za proaktivne studente studiranje ima i emancipatorsku vrijednost, otvarajući im perspektive boljeg socioekonomskog statusa od onog koji su imali njihovi roditelji. Ovdje je moguće vidjeti transformaciju kompenzacijskih odnosa u emancipatorsku vrijednost studiranja za studente s manje povoljnom akademskom pozadinom. Studenti su govorili o brojnim mogućnostima za lični rast unutar visokog obrazovanja i posebno su smatrali da ono generira procese formiranja njihovog identiteta odraslosti. Njihovi narativi sadržavali su i fokus na druge, gdje su pokazivali brigu o ljudima oko sebe i njihovim potrebama, posebno članovima porodice porijekla.

“Da, sada sam odraslija osoba. Ne zato što sam starija nego prije četiri godine, već zato što sam stekla određene vještine samostalnog života. Znam kako da se pobrinem za sve svoje lične obaveze bez da išta pitam roditelje i oni imaju povjerenje u moje izbore.” (F13: 212-216)

“Fakultet vas kao institucija od samog početka tretira kao odraslu osobu. Sve morate raditi sami. Niko neće ništa uraditi za vas, nema razrednika koji prati vaše ponašanje i rad. Sada ste vi odgovorni za sve.” (M17: 152-158)

“Pred studente postavlja visoke standarde. Morate odjednom postati zreliji kako biste sve to mogli iznijeti.” (M10: 77-78)

“Ako neko želi odrasti i postati zreliji, ponašati se kao odrasla osoba, naučit će kako zauzeti stav, formirati vlastito mišljenje i djelovati samostalno. Roditelji ne rade ništa za vas dok studirate.” (M06: 115-118)

Sve što je do sada rečeno o ovom tipu studenata doprinosi percepciji visokog obrazovanja kao pokretač razvoja studenata i samoaktuelizacije. Njegova uloga prvenstveno se vidi kroz priznanje od strane važne društvene institucije, koje omogućuje pristup drugim društvenim privilegijama. Identitet odraslosti postepeno se formira otvaranjem mogućnosti za društveno relevantna znanja i korisne aktivnosti. Određeni stepen nezavisnosti i odgovornosti postignut je kako u stambenom tako i u finansijskom smislu, kao i autonomija u mišljenju i donošenju životnih odluka. Jedna izjava ilustrira ovaj način razmišljanja:

“Bez visokog obrazovanja bio bih ništa.” (M06: 130)

Kada su upitani da li bi im život bio drukčiji da nisu upisali fakultet nego odmah počeli raditi nakon srednje škole, studenti su tvrdili da bi bili izgubljeni, bez smjera u životu i bez prilike da postanu zreliji. Zanimljivo je da za ovaj tip studenata studiranje ima veću vrijednost u formiranju identiteta odraslosti nego samo učešće u svijetu rada. Istovremeno, ovaj tip studenata prepoznat je kao grupa koja najviše ulaže u vlastiti razvoj i čiji su životni uslovi procijenjeni kao teški.

Na osnovu predstavljenih rezultata može se zaključiti da iskustvo studiranja ima najjači efekt na prvu generaciju studenata u njihovim porodicama, čiji je porodični socioekonomski status ispod prosjeka i koji pokazuju proaktivan stav prema korištenju društvenih i obrazovnih resursa u oblikovanju vlastitog razvoja kako bi prekinuli naslijeđeni porodični društveni status. Ovi studenti pokazuju samomotiviranost i aktivitet, a upisom na fakultet odlučni su iskoristiti njegove prednosti i angažirati se u ostvarivanju vlastitih ciljeva.

Tip B: Tragači

Motoi:

“Samo želim učestvovati u svemu što me privlači. Na kraju ću pronaći nešto što mi odgovara.” (M03: 102-103)

“Studiranje mi daje prilike da se ponašam kao odrasla osoba, ali ne i da budem potpuno odgovorna.” (F01: 63-64)

Studenti ovog tipa označeni su kao tragači jer svoj identitet odrasle osobe opisuju kao “proces nastajanja” (F12: 84), a visoko obrazovanje kao prostor u kojem nastoje ostvariti svoju zainteresiranost, otkriti vlastite potencijale i razviti neke od karakteristika potrebnih za “život u svijetu odraslih”.

“Na kraju diploma neće značiti ništa ako osoba ne postane cjelovita ličnost, ako ne nauči kako djelovati u profesionalnim krugovima, kako organizirati život i šta raditi sa svojim životom.” (F07: 113-116)

Njihov najvažniji cilj u tom trenutku bio je rad na ličnom razvoju i usavršavanju, a nisu bili zabrinuti zbog obaveza koje bi mogle zaustaviti ili ometati njihovo traganje. Zbog toga je povoljan aspekt studiranja za studente ovog tipa taj što “pruža prilike, ali ne traži obaveze” (F12: 111). Ukupno gledano, odnosi između faktora formiranja identiteta odraslosti u ovom tipu identificirani su kao recipročni i međusobno omogućujući. Barem jedan član uže porodice je završio fakultet, a činilo se da nisu osjećali pritisak u vezi s akademskim uspjehom, ali navode da postižu prosječne ili natprosječne rezultate. Neki od studenata govorili su o životu sa samohranim roditeljem, ali niko nije govorio o ozbiljnim finansijskim brigama. Štaviše, prepoznali su da su roditeljska podrška i stipendija dovoljni za pokrivanje životnih troškova. Međutim, tražili su sezonske poslove kao izvor vrijednog iskustva i prilika za istraživanje svijeta rada. Manja grupa studenata ovog tipa radili su puno ili pola radnog vremena, a svoje radno iskustvo opisivali su kao priliku za pozicioniranje u profesionalnoj sferi ili kao šansu da dopune ono što im studiranje nije pružalo.

“Pojavila se prilika i pomislio sam: Zašto ne pokušati? Tako sada radim puno radno vrijeme i studiram vanredno. To će vjerovatno odgoditi završetak fakulteta, ali to je u redu. Radno mjesto mi pruža nove prilike, i iskreno, trenutno je to zaista dobar posao.” (F01: 121-124)

Ovom tipu pripadaju i studenti koji dolaze iz manjih gradova i tokom studija žive odvojeno od roditelja, ali su njihovi narativi naglašavali emancipacijski karakter odvajanja, a ne pokazatelje žrtvovanja.

Tabela 14: Tragači

Tip	TRAGAČI
Intervjui koji pripadaju ovom tipu	M01, M02; F01; M03; F06; F07; F12; F16; M14; F20
Porodični SES	Procijenjen kao prosječan ili iznad prosjeka
Obrazovna pozadina porodice	Neko od članova uže porodice ima diplomu visokog obrazovanja (roditelj ili brat/sestra)
Percepcija objektivnih okolnosti	Ne prijavljuju finansijske brige; nemaju čvrste obaveze; nema pritiska porodice u vezi s akademskim uspjehom, ali postoji podrška
Radno iskustvo	Povremene plaćene aktivnosti; rad s nepunim ili punim radnim vremenom; primarna motivacija je istraživanje svijeta rada i vlastite finansijske nezavisnosti
Percepcija vlastitog identiteta odraslosti	Identitet odraslih je "proces u nastajanju"
Percepcija vlastite djelatnosti	Traženje izazova i prilika; isprobavanje zrelijih oblika ponašanja u ličnom životu, posebno u vezi i zaposlenju
Percepcija uloge visokog obrazovanja	Visoko obrazovanje se vidi kao siguran kontekst koji pruža mogućnosti za istraživanje i lični razvoj; očekivanja u vezi s odraslim ponašanjem nisu nametnuta, ali studenti navode da se kreću prema tome kroz intenzivno traganje i vlastitu aktivnost; stvarni rezultat iskustva studiranja jeste razvoj samoodgovornosti i organizacija budućih ciljeva

"Imao sam priliku studirati u Zenici, svom rodnom gradu. Ali želio sam doći u Sarajevo, odvojiti se od roditelja kako bih svima dokazao da sam sposoban živjeti samostalno. Roditelji su me podržali u tome." (M14: 113-116)

Ovaj tip studenata također je naglašavao emancipacijsku vrijednost visokog obrazovanja, ali su bili više usmjereni na sebe u artikulaciji vlastitih potreba i ciljeva nego studenti iz prvog tipa. Za razliku od njih, nisu preuzimali odgovornost za druge. Dok su tragali za izazovima i prilikama za istraživanje, činilo se da izbjegavaju obaveze.

"Ne mogu zamisliti sebe u braku ili da imam dijete. Jednostavno se ne vidim spremnom za to." (F20: 78-79)

"Dobra stvar tokom studiranja je što niko ne očekuje da radiš tako ozbiljne stvari sa svojim životom. Sve je još uvijek otvoreno i uredi." (F16: 142-144)

“Otvorena sam za mnogo toga i mislim da postoji još mnogo stvari koje treba uraditi prije nego što sebe počnem smatrati potpuno odraslom osobom.” (F20: 122-123)

Studenti ovog tipa smatraju visoko obrazovanje sigurnom zonom za eksperimentiranje i istraživanje novih mogućnosti, ali ono u potpunosti ne ispunjava njihova interesovanja. Izražavaju nezadovoljstvo dominacijom tradicionalne nastave, nedostatkom aktivnog učenja i kulturom koja njeguje zavisnost od nastavnika umjesto samostalnog učenja. Iskustvo studiranja u ovom tipu najbliže je konceptu psihosocijalnog moratorija, jer studenti spominju kako dobijaju određeni okvir pripadnosti, dok su istovremeno slobodni da slijede ono što smatraju prikladnim, bez potrebe da se obavežu na dugoročne odgovornosti.

“Dok smo na fakultetu, osjećamo se kao dio neke velike strukture koja stoji iza nas i pruža nam utočište. Kao student imate određenu socijalnu zaštitu i pristup nekim programima. S druge strane, od vas se ne očekuje ništa zauzvrat. Ne moraš se brinuti ni o kome osim o sebi.” (F16: 203-210)

U ovom načinu razmišljanja uloga studiranja u formiranju identiteta odraslosti procijenjena je pozitivno, ali umjerenim intenzitetom. Uloga nije potiskujuća, ali je njen utjecaj posredovan traganjem studenata za izazovima i mogućnostima, za koje je fakultetsko okruženje po svojoj prirodi ponekad nedovoljno i neadekvatno, pa ne ispunjava studentska očekivanja u tom pogledu. Godine studiranja smatraju se sigurnom zonom za eksperimentiranje i lični rast, jer osoba nije pod pritiskom preuzimanja trajnijih obaveza ili upravlja složenim odgovornostima i odnosima poput onih u radnom okruženju. Studenti ovog tipa više vrednuju cjelokupno iskustvo nego sam obrazovni proces; uživaju u vannastavnim aktivnostima poput studentskih organizacija i putovanja kao prostora za lični rast. Vršnjaci i razmjena s različitim studentima važniji su od interakcija s nastavnicima i samog nastavnog procesa. Njih ne vodi toliko motiv postignuća koliko sam proces studiranja i koristi koje donosi. Ukupno gledano, moto ovog tipa studenata mogao bi se sažeti na sljedeći način: “Osjećam da imam mnoštvo prilika da istražujem sebe.” (F20: 140)

Zbog toga studenti ovog tipa o visokom obrazovanju razmišljaju kao o okviru za uvježbavanje odraslih obrazaca ponašanja i napredovanje u radu na identitetu, budući da smatraju kako još nisu dostigli preduslove za punu odraslost (stalan posao ili vlastito domaćinstvo). Tokom studiranja nastoje pronaći više prostora za isprobavanje različitih oblika samoodgovornog i nezavisnog djelovanja te eksperimentiranje s vlastitim potrebama i željama. Atributi koje studenti iz ove grupe smatraju razvijenima tokom studiranja jesu: svijest o vlastitoj vrijednosti, uvažavanje ličnog razvoja, organizacijske vještine, odgovornost prema sebi, svijest o višim standardima i zahtjevima za uspjeh te kritičko mišljenje.

Tip C: Studenti zone komfora

Motoi:

“Ništa posebno se ne dešava na fakultetu. Stvari su manje-više iste cijelo vrijeme. Osoba samo dobije dodatne godine prije nego što zakorači u stvarni svijet odraslih gdje mora pronaći posao, zarađivati i brinuti se o porodičnim obavezama.” (M11: 93-97)

“Iskreno, nikada se ne bih upisao na fakultet da sam imao dobru priliku za posao nakon srednje škole.” (M05: 47-50)

“Još uvijek ne znam tačno šta želim od života. Dobro je ne biti previše izložen kao što je osoba kada ima posao ili porodicu.” (M04: 83-84)

Tabela 15 pokazuje da studenti ovog tipa dolaze iz dobrostojećih porodica koji nisu imale veće finansijske brige u svakodnevnom životu. Uglavnom žive s porodicama porijekla i finansijski su zavisni od nje. Među članovima porodica ima osoba sa završenim visokim obrazovanjem.

Okruženje studenata ovog tipa ne vrši pritisak na njih u smislu akademskog uspjeha, niti se od njih očekuju veće odgovornosti u domaćinstvu i porodici. Sve to pruža im osjećaj udobnosti i lagodnog prolaska kroz trenutni životni period, bez nametanja posebnih obaveza i odgovornosti.

Tabela 15: Studenti zone komfora

Tip	STUDENTI ZONE KOMFORA
Intervjui koji pripadaju ovom tipu	M04; F03; F04; F05; M05; M11; M12; M16; F17; M18; F21
Porodični SES	Procijenjen kao prosječan ili iznad prosjeka
Obrazovna pozadina porodice	Neki članovi uže porodice imaju diplomu visokog obrazovanja
Percepcija objektivnih okolnosti	Ne prijavljuju finansijske brige; nemaju čvrste obaveze; nema pritiska porodice u vezi s akademskim uspjehom
Radno iskustvo	Slabija i povremena radna iskustva; finansijski aspekt nije naglašen; motivacija proizlazi iz samoaktuelizacije i rada na nečemu korisnom
Percepcija vlastitog identiteta odraslosti	Identitet odraslosti je "na čekanju"
Percepcija vlastite djelatnosti	Nevoljkost; nedostatak namjerne i fokusirane aktivnosti usmjerene na formiranje identiteta odraslosti
Percepcija uloge visokog obrazovanja	Visoko obrazovanje se percipira kao utočište koje štiti studente od uloga i odgovornosti odraslih, te ne nameće očekivanja u pogledu ponašanja

“Ne vidim da postajem odrasla osoba na fakultetu. Štaviše, nisam. Samo radim ono što radim, nije da želim odjednom postati neka ozbiljna i zrela osoba.” (F17: 93-96)

Ovaj tip studenata ima malo radnog iskustva, a i oni s određenim radnim iskustvom više cijene priliku za samoaktuelizaciju i bavljenje nečim korisnim nego finansijske aspekte posla.

“Moja profesorica iz srednje škole zamolila me da radim s njenim učenicima dodatne časove hemije. Bila sam oduševljena jer volim hemiju i volim je predavati.” (M05: 39-41)

Studenti ovog tipa identificirani su kao prilično skeptični kada je riječ o formiranju identiteta odraslosti tokom studiranja. Ne smatraju ga nečim što se razvija na fakultetu, jer on kao institucija ne pruža relevantna iskustva u tom pogledu. Smatraju da se visoko obrazovanje prvenstveno bavi akademskim znanjem i profesionalnim kompetencijama, a ne “školom koja brine o moralnom razvoju i ličnom rastu osobe. To bi trebao raditi neki centar za studente – savjetovanje i pomoć studentima u ličnom razvoju” (M16: 59-61). Međutim, kada je riječ konkretno o identitetu odraslosti, studenti ovog tipa ne smatraju ga prioritetom svog trenutnog životnog toka. Najviše što se može razviti, prema

njihovom mišljenju, jeste *osjećaj* postajanja odraslom osobom, ali osoba zapravo nikada ne postaje potpuno odrasla dok studira. Čini se da studenti ovog tipa više učestvuju u *procesu* studiranja nego što razmišljaju o mogućim dobitima.

“Prerano je da postanem odrasla osoba, a fakultet upravo to radi – produžava vrijeme dok osoba ne postane stvarno odrasla. Ne mogu ni zamisliti koliko bi bio težak život studenta koji istovremeno ima dijete i porodicu.” (F21: 119-122)

“Određene stvari treba raditi u određeno vrijeme. Zato je studiranje nešto najbolje što se može raditi u ranim dvadesetim godinama. Ako osoba uspije postati odrasla tokom tog vremena – biti nezavisna i odgovorna – to je u redu, ali nije nužno.” (F17: 145-149)

Formiranje identiteta odraslosti u ovom tipu suspendirano je kroz njegovanje zavisnosti i insistiranje na nastavi usmjerenoj na nastavnika.

“Postoje profesori koji se prema nama ponašaju kao da smo još tinejdžeri, namećući nam vlastita mišljenja, zahtijevajući disciplinu i prozivajući nas usred predavanja da provjere naše znanje.” (M18: 252-255)

Nadalje, studiranje dovodi do produžene zavisnosti i nedostatka posvećenosti u drugim životnim sferama. Studiranje opisuju kao svoj glavni trenutni zadatak, nakon kojeg će “tražiti nove prilike u svijetu odraslih” (F21: 129).

Studenti ovog tipa ne negiraju da se određeni razvojni procesi odvijaju, ali dovode u pitanje da li ih fakultet podržava i pokreće. Analiza je pokazala da je njegova uloga u ovoj grupi studenata indiferentna i marginalna, što se može pripisati studentskom opisu sebe kao pasivnih i ne naročito namjerno aktivnih u procesima formiranja identiteta odraslosti tokom studiranja. Studenti vide druge prioritete u svom razvoju, poput mogućnosti druženja s osobama visokih aspiracija, rada na zahtjevnim zadacima i razvoja vještina, učenja kroz interakcije s različitim studentima te postojanja mentora i uzora u području studija. Kod studenata ovog tipa, u određenim razdobljima javljala se neodlučnost u pogledu nastavka studija, te su razmišljali o odustajanju i traženju posla. Životni period studiranja vide kao prelaznu fazu u kojoj osoba nema društveni pritisak da postane odrasla. Procesi kroz koje osoba prolazi na kraju

će dovesti do odraslosti, koja će biti dostignuta kasnije, u manje ili više bliskoj budućnosti. Kao što je pokazano u mapiranju koncepata, odnosi između faktora formiranja identiteta odraslih unutar ovog tipa mogu se opisati kao regulirani prirodnom linearnošću.

Dominantno razmišljanje u tipu C jeste da studiranje ne čini studente odraslim osobama, već predstavlja period u kojem oni još nisu potpuno odrasli niti se od njih očekuje da to postanu. Najviše što se može postići jeste razvijanje određenih odraslih oblika ponašanja, poput njegovanja kognitivnih sposobnosti, samostalnosti, samoprezentacije i socijalnih vještina, ali to je “nešto što se dešava s vremenom, bez obzira na to pohađa li osoba fakultet ili ne” (M11: 50-51). To je, međutim, pokazalo da studenti ovog tipa možda nisu potpuno svjesni stvarne uloge studiranja u formiranju identiteta odraslosti. Čini se da više predstavljaju tihe procese koji se odvijaju kod studenata tokom studiranja, a koji ostaju nepoznati studentima, a i nastavnicima i drugim profesionalcima u visokom obrazovanju. Zbog toga je važno biti svjestan studenata do kojih je teško doprijeti; samo zato što njihove potrebe nisu prepoznate ne znači da one ne postoje. Vjerovatnije je da se njihovi razvojni procesi odvijaju nekom sebi svojstvenom, nepoznatom dinamikom.

Tip D: Atipični studenti

Motoi:

“Pretpostavljam da nam fakultet pomaže da razmišljamo nezavisno, ali nas ne priprema za život u stvarnom svijetu, ni profesionalno ni lično.” (F19: 143-145)

“Vjerujem da sam o sebi počeo razmišljati kao o odrasloj osobi mnogo ranije nego što to ostale osobe čine. Kao tinejdžer napustio sam roditelje i živio u drugom gradu.” (M13: 113-116)

Ovaj tip čine studenti čija iskustva i obaveze nadilaze ono što se očekuje od studenata dobi između 18 i 26 godina. Slučaj djevojke koja je izgubila oca u ratu, dok joj je majka preminula tokom prve godine master studija, razlikovao se od svih ostalih u ovom istraživanju. Nakon majčine smrti ostala je potpuno sama, bez rodbine i članova uže porodice, što je dovelo do toga da se ubrzo

uda za svog zaručnika. Njen narativ otkrio je visoku vrijednost koju je davala studiranja za vlastiti osjećaj vrijednosti.

Ranije su spomenuti netradicionalni i posttradicionalni studenti, čija je najočitija razlika u tome što su stariji od tradicionalne studentske populacije. Međutim, u ovom istraživanju atipični studenti bili su iste dobi kao većina studentske populacije, ali su ih njihova iskustva i obaveze već učinili odraslim osobama. Studentski status za njih ne predstavlja zonu traganja i iskušavanja različitih mogućnosti, već nužnost za osiguravanje boljih prilika njihovim porodicama u budućnosti. Oni su već pod pritiskom društvenih uloga i zadataka koji djeluju na njihov razvoj i životne odluke. Po ulozi koju ima u njihovim životima, visoko obrazovanje je u ovom tipu sličnije obrazovanju odraslih, u smislu da za ove studente ima kompenzacijsku ili društvenu funkciju.

“Visoko obrazovanje pomaže u smislu da gradim samopouzdanje i imam bolje izgleda u budućnosti. Iskreno, počeo sam se osjećati odraslom osobom još u srednjoj školi.” (M15: 117-120)

“Visoko obrazovanje vidim kao svoje utočište. Osjećam vrijednost i kao da radim nešto značajno.” (F22: 137)

Formativni potencijal iskustva studiranja

Posljednji skup rezultata istraživanja donosi studentske procjene formativnog potencijala iskustva studiranja, koji je operacionaliziran kroz percepciju ličnih atributa razvijenih tokom studiranja i identifikaciju iskustava koja doprinose formiranju identiteta odraslosti. Time je prikazano koliko je cjelokupno iskustvo studiranja lično relevantno za studente i u kojim se područjima ta relevantnost manifestira.

Lični razvoj studenata

Upitani u kojem smislu su danas slični ili različiti od osoba koje su prije četiri godine upisale fakultet, studenti uočavaju tri grupe promjena:

- (a) promjene u prosuđivanju i emocionalnim reakcijama,
- (b) promjene u samopoimanju i
- (c) promjene u socijalizaciji s vršnjacima.

S druge strane, ono što se nije promijenilo studenti smještaju u domenu svojih svjetonazora, uvjerenja, moralnih vrijednosti i svijesti o porodičnim vrijednostima i tradiciji, “da je ono čemu su me roditelji naučili ispravno” (F10: 111). Govoreći o svom kognitivnom i emocionalnom razvoju, studenti izvještavaju o usvajanju složenijeg načina razmišljanja, svijesti o postojanju više pogleda na isto pitanje, kao i o važnosti održavanja određene emocionalne i kognitivne distance prema stvarnosti.

“Postala sam smirenija i opuštenija. Ranije su postojale situacije u kojima sam pretjerano reagovala. Sada vidim da sam ih mogla riješiti na mnogo konstruktivniji način.” (F06: 146-148)

“Sigurno sam mnogo naučio iz različitosti među studentima. Odjednom se nađete okruženi studentima iz svih dijelova zemlje, s različitim naglascima, navikama... Neki od njih prvi put borave u Sarajevu. Ali, malo po malo, shvatite koliko je važno što su ovdje. Čujete njihova mišljenja i promišljate o vlastitim.” (M01: 94-99)

“Definitivno sam naučio da stvari nikada nisu crno-bijele.” (M02: 162)

U odnosu na vršnjake, identificirano je da socijalizacija i saradnja s različitim ličnostima potiče uspostavljanje zrelijih odnosa s kolegama, vježbanje samokontrole, pristojnosti i saradnje.

“Tokom ovih pet godina imali smo mnogo grupnih zadataka i naučite da nemaju svi istu radnu etiku kao vi, ali morate pronaći zajednički jezik.” (F07: 72-75)

“Prihvatio sam različitost životnih stilova i pogleda na život, jer sam zaista imao priliku za bliski susret s različitim ljudima koji ne gledaju na život kao ja.” (M01: 100-101)

“Važna stvar koju sam naučila jeste da se zauzmem za sebe i da znam braniti svoje vrijednosti u grupi.” (F13: 54-55)

Studentsko samopoimanje mijenjalo se tokom univerzitetskih godina u smislu da sada o sebi razmišljaju kao o kompetentnim osobama, gotovo

profesionalcima u svojim oblastima i ljudima koji imaju kapacitet oblikovati vlastitu budućnost.

Tabela 16: Lične osobine razvijene tokom studiranja

LIČNI ATRIBUTI	KODOVI	CITATI
Disciplina (37)	marljivost (25) organizacijske vještine (35) upravljanje vremenom (19) naporan rad (29) postavljanje prioriteta (14) upornost (11)	"Shvatio sam da nijedan zadatak nije pretežak i da je za ispunjavanje svih njih bilo važno unaprijediti organizacijske vještine i mnogo više se truditi nego u srednjoj školi." (M13: 122-124) "Fakultet vas prisiljava da razvijete određenu disciplinu i da naporno radite." (M16: 86) "100% sam sigurna da sam razvila upornost i svijest o životnim ciljevima." (F09: 118)
Svijest o vlastitoj vrijednosti (44)	doživljaj uspjeha (17) vrijednost ličnog razvoja (13) vjerovanje u uspjeh (14)	"Uz naporan rad dolazi uspjeh i on vam dokazuje da vrijedite." (F07: 71) "Kada sam upisao studij, roditelji su mi rekli: 'Slušaj, kad god završiš studij, to je u redu. Samo završi, čak i ako svaku godinu ponavljaš dva puta i prolaziš s minimalnim ocjenama.' Niko nije imao velika očekivanja od mene, ali sam na kraju zablistao." (M03: 33-36)
Kognitivni razvoj (32)	visoki standardi postignuća (17) stjecanje vrijednog znanja (25) kompleksno i kritičko mišljenje (10)	"Studiranje je zahtjevnije od učenja u srednjoj školi. Naučila sam da postoji više perspektiva o jednoj temi." (F04: 57-58) "Definitivno sam razvio osjećaj kompetentnosti i stručnosti u svom studijskom području." (M13: 127)
Zrelost (39)	kontrola emocija (9) usvajanje elemenata profesionalnog ponašanja (23) samoprezentacija (7)	"Naučila sam da nikoga nije briga za vaše emocije i da je bolje što ih više kontrolišete." (F02: 46) "Neuspjeh na zadatku nije nešto zbog čega treba očajavati. Uvijek postoji nova prilika." (F09: 112) "Svojim pristupom nas uče profesionalnom stavu, kako ostati smiren i pribran u različitim situacijama." (F04: 66-68)
Nezavisnost (36)	odgovornost za sebe (15) oslanjanje na sebe (8) autonomno mišljenje i donošenje odluka (13)	"Naučio sam da niko neće oprati vaše suđe i već umjesto vas." (M02: 113) "Za mene je najveći izazov bio upravljanje finansijama i ne tražiti više novca od roditelja." (M03: 100) "Bili smo ohrabrivani da razmišljamo izvan okvira i morao sam naučiti kako izraziti vlastite misli." (M16: 92)
Socijalne vještine (17)	saradnja s različitim studentima (17)	"U mojoj gimnaziji svi smo bili manje-više slični jedni drugima. Ali na fakultetu bilo je studenata iz cijele zemlje, pa čak i iz drugih država. Različiti su, ali smo naučili raditi zajedno." (M01: 120-122)

“Na početku studija bila sam pomalo izgubljena. Nisam imala predstavu gdje ću biti za četiri godine. Sada sam samouvjerena, cijenim sebe zbog svih napora koje sam uložila i svega što sam postigla.” (F05: 88-92)

Tematskom analizom identificirano je šest ličnih atributa povezanih s formiranjem identiteta odraslosti: disciplina, svijest o vlastitoj vrijednosti, kognitivni razvoj, zrelost, nezavisnost i socijalne vještine (vidjeti Tabelu 16). Svi su operacionalizirani odgovarajućim brojem empirijskih kodova koji odražavaju konkretne osobine i kapacitete. Pokazalo se da institucija visokog obrazovanja, pored stjecanja disciplinarnog znanja i profesionalnih vještina, studentima pruža kontekst koji njeguje određene lične kvalitete.

Kodovi navedeni u Tabeli 16 predstavljaju opće osobine bez obzira na područje studiranja, te se na osnovu toga može pretpostaviti da su studenti unutar svakog programa razvijali određene lične osobine i sposobnosti povezane s područjem studiranja. Međutim, ne može se tvrditi da osobine koje su studenti prepoznali kao razvijene u visokom obrazovanju ne postoje izvan datog konteksta, budući da prikupljeni podaci i istraživački dizajn nemaju kauzalnu snagu. Ipak, činjenica da su studenti mogli povezati te osobine sa svojim iskustvom studiranja govori da je studiranje vrijeme formiranja i ličnog razvoja, podržano samim programom i cjelokupnim iskustvom, kao i proaktivnom ličnom djelatnošću studenata. Dodatno, to govori o značaju koji studiranje ima za lični razvoj studenata.

Iskustva tokom studiranja koja djeluju na formiranje identiteta odraslosti

Cilj ovog dijela analize bio je identificirati one elemente studentskog iskustva koji su, prema procjenama učesnika, imali formativni potencijal i doprinijeli razvoju obilježja povezanih s identitetom odraslosti. Na taj način omogućeno je dublje razumijevanje konkretnih mehanizama putem kojih visoko obrazovanje može djelovati kao razvojni kontekst. Sagovornici u intervjuima bili su potaknuti da razmišljaju o pozitivnim i negativnim događajima koji su imali formativni učinak na njih. Ograničenja vezana za ovaj cilj proizlaze iz činjenice da primijenjeni istraživački nacrt nema mogućnost identifikacije uzročnosti, dok su studenti već posjedovali čitav niz osobina oblikovanih ranijim procesima socijalizacije i razvoja. Stoga naš zadatak nije pratiti genezu određenih osobina, već samo provjeriti da li studenti prepoznaju njihov razvoj kao podržan u visokom obrazovanju i kojim sredstvima. Promišljanjima o formativnim

momentima pristupili smo s posebnom osjetljivošću, potičući studente da analiziraju značenja koje su određena iskustva imala u procesu njihovog razvoja.

To je rezultiralo listom kategorija i kodova koji se odnose na iskustva u visokom obrazovanju koja doprinose formiranju identiteta odraslosti, uključujući i ona povezana s kurikulumom, kao i sa životnim uslovima (vidjeti Tabelu 17). Tokom procesa analize svi su strukturirani oko sedam širih kategorija koje su izdvojene poređenjem slučajeva: relaciona dimenzija, pristup nastavi, sadržaj studija, vršnjaci, vannastavne aktivnosti, zaposlenje i samostalan život. Ove kategorije odražavaju iskustva unutar i izvan fakulteta, ukazujući da studentski status omogućuje pristup određenoj sferi društvenih odnosa i privilegija koje premašuju same fakultetske prostore. One, također, sadržavaju i pozitivna i negativna iskustva, a tokom analize postalo je jasno da su i jedna i druga imala određeni formativni potencijal.

Tabela 17: Iskustva tokom studiranja koja doprinose formiranju identiteta odraslosti

	Pozitivna iskustva	Negativna iskustva	Formativni momenti
Relaciona dimenzija	Simetrični odnosi s nastavnicima Više poštovanja nastavnika prema studentima kao budućim kolegama Visoka očekivanja nastavnika Mogućnosti za usvajanje profesionalnih komunikacijskih kodova Priznanje od strane cijenjenog profesora	Omaložavanje studentskih sposobnosti Insistiranje na disciplini u učionici i rigidnim pravilima Nepoštivanje višestrukih uloga i identiteta studenata	Pozitivna iskustva spomenuta su kao ona koja kod studenata oblikuju osjećaj samovrijednosti i profesionalne odgovornosti. Negativna iskustva također su imala formativnu vrijednost, jer su studenti promišljali o vlastitim potrebama i trudili se da ih ne zanemaruju u odnosu prema određenim nastavnicima.
Pristup nastavi	Nastava usmjerena na studenta Interaktivno učenje Praktični zadaci Diskusije i debate Višestruke metode evaluacije Samoevaluacija studenata Zajedničko kreiranje kurikula	Nastava usmjerena na profesora i sadržaj Insistiranje na učenju napamet i reprodukciji činjenica Nedostatak transparentnosti u procesu ocjenjivanja	Pozitivna iskustva omogućila su studentima da se osjećaju odgovornima za vlastito obrazovanje, da razviju zrelije stavove prema učenju i da se udalje od zavisnosti svojstvene formalnom obrazovanju. Negativna iskustva njegovala su osjećaj nedovoljnosti i frustracije te održavala zavisnost od nastavnika kao glavnog legitimirajućeg autoriteta u obrazovnom procesu.
Sadržaj studija	Kognitivno zahtjevni materijali Knjige koje donose novi način razmišljanja, posebno u humanističkim i društvenim naukama Mogućnosti suočavanja s različitim interpretacijama jednog fenomena	Insistiranje na određenim autorima i djelima Fokusiranost na zastarjele koncepte i način razmišljanja	Pozitivna iskustva pomagala su studentima da pronađu odgovore na svoja lična pitanja. Negativna iskustva posticala su potragu za širenjem horizonata i promjenom stavova.

Vršnjaci	Saradnja u grupnim zadacima i projektima Diskusije u učionici Različitost svjetonazora, porodičnih pozadina i vrijednosti Socijalizacija izvan institucije	Netolerancija prema različitim studentima Nedostatak podrške u zadacima Neodgovorno ponašanje u grupnom radu i očekivanje da neko drugi obavi sav posao	I pozitivna i negativna iskustva doprinosila su jasnijem izražavanju vlastitih stavova, postavljanju granica i učenju poštivanja drugih i njihove individualnosti.
Vannastavne aktivnosti	Radionice Studentske asocijacije i aktivnosti kao prostor za samoaktualizaciju	Iziskuju dodatno vrijeme	Moment formiranja identiteta odraslosti ogleda se u prilici da studenti pokažu kompetencije i vještine izvan konteksta visokog obrazovanja, u "vanjskom svijetu".
Zaposlenje	Priznanje Samovrijednost Nezavisnost Zarada Profesionalna zrelost Mogućnost finansijske pomoći roditeljima i braći/sestrama	Studenti rade slabo plaćene poslove Posao nije povezan sa studijskim područjem Oduzima mnogo vremena i energije, a donosi malo novca	Pozitivna iskustva posmatrana su kao snažan poticaj formiranju identiteta odraslosti. Negativna iskustva reflektirala su se kao prilika za istraživanje vlastitih mogućnosti u svijetu rada.
Samostalan život	Odgovornost za sebe Samostalno vođenje svih životnih pitanja Organizacija dnevne rutine	Ponekad je teško finansirati samostalan život Zahtijeva dodatno vrijeme za održavanje i druge obaveze	Mogućnost učenja "odraslog načina života", sagledavanja dobrih i loših strana odgovornosti za vlastiti život.

Bez obzira na područje studiranja, svi studenti su tokom studija doživjeli određene kritične tačke u kojima su preispitivali da li da nastave studij ili ne. Te tačke zapravo su ukazivale na procese samopropitivanja i preispitivanja jesu li napravili pravi izbor studija u skladu sa svojim sposobnostima, interesima i identitetom. U većini slučajeva, to preispitivanje događalo se tokom prve ili druge godine studija i bilo je potaknuto neprijatnostima izazvanih susretom s određenim predmetima i nastavnicima. Ti emocionalno teški momenti odražavali su osjećaj neuspjeha kada su slika o sebi i identitet bili ugroženi.

“Dok sam čekao rezultate, stalno sam bio ljut na sebe i pitao se da li je sve ovo vrijedno mog zdravlja i blagostanja. Počeo sam imati ozbiljne zdravstvene probleme zbog ispita koji sam prethodno tri puta pao. Odlučio sam povući dokumente i odustati ako još jednom padnem.” (M03: 62-65)

“Nikada neću zaboraviti prvi dan na fakultetu kada smo morali ustati pred cijelom generacijom bruća i nastavnicima, predstaviti se i objasniti zašto smo izabrali baš taj program. Ne sjećam se da sam ikada imala takvu tremu kao tada.” (F02: 136-139)

“Profesor je imao sposobnost da vam kaže da ste neadekvatni kao osoba, potpuni promašaj.” (F05: 63-64)

“Nikada neću zaboraviti svoj ispit... doslovno sam znao profesoricinu knjigu napamet. Zнала sam sve, fusnote, tabele, grafikone... i na usmenom sam insistirao na desetci, ali ona je samo galamila na mene i govorila da budem sretan što sam prošla.” (M05: 65-70)

“Bila sam jedina studentica sa maramom. Kad god smo radili interpretacije književnih djela, profesor je spominjao religijske teme provocirajući me da reagujem. Ubrzo sam shvatila da me samo provocira i počela sam ignorisati to. Ali bilo je teško cijelo vrijeme.” (F01: 71-75)

Uvredljiva ili negativna iskustva uglavnom su bila vezana za određene nastavnike ili prve ispite, dok su studenti vremenom razvijali mehanizme suočavanja ili sposobnost da ponovo izgrade svoju sliku o sebi i svoje ciljeve. To je dodavalo formativnu vrijednost čak i negativnim iskustvima, kroz koja su studenti uspijevali razvijati unutrašnje kapacitete i sazrijevati.

“Ovo pamtim kao jedno od najgorih iskustava iz studentskih dana. Imali smo profesoricu koja je bila toliko promjenjivog raspoloženja da nikad nismo mogli znati šta će je iznervirati. Ponašala se kao diktator. Međutim, to me izazvalo da dublje razmišljam o vlastitim osjećajima i potrebama i da ih ne potiskujem samo da bi ona bila zadovoljna. Mislim da je to način djelovanja odrasle osobe.” (M15: 179-185)

Nedvosmisleno pozitivna iskustva bila su ona koja su oblikovala i njegovala osjećaj vlastite vrijednosti i profesionalne odgovornosti kod studenata.

“Nikada neću zaboraviti profesore kojima je bilo stalo do nas i našeg razvoja. Neke od njih smatram svojim uzorima; pokazivali su mi

poštovanje i tretirali me dostojanstveno. To mi je dalo osjećaj da se moj integritet poštuje.” (F03: 144-147)

“U izgradnji sebe kao budućih profesionalaca i odgovornih pojedinaca važno je da nas nastavnici tretiraju s poštovanjem i povjerenjem.” (F13: 150-151)

Pristup nastavi ima formativni potencijal kada je usmjeren na studenta, kada pruža kognitivne, emocionalne i socijalne izazove, te kada studentima daje osjećaj samousmjerenosti u učenju. S druge strane, nastava usmjerena na profesora i sadržaj, insistiranje na učenju napamet i reprodukciji činjenica, kao i nedostatak transparentnosti u evaluaciji, stvaraju osjećaj nedovoljnosti i frustracije te održavaju zavisnost od nastavnika kao glavnog legitimirajućeg autoriteta u obrazovnom procesu.

“Bila sam uvjerena da je ovaj studij za mene onog trenutka kada sam ušla u laboratoriju. Praktični rad na trećoj godini bio je toliko produktivan za moj lični razvoj da je to teško opisati riječima.” (F15: 41-43)

“Moje cjelokupno iskustvo visokog obrazovanja može se opisati kao потрага za sobom. Uvijek sam tražila nove prilike, nove ljude i stalno sam istraživala i učila nešto novo iz svake situacije.” (F18: 188-191)

“Najvažnija lekcija koju sam naučio jeste da niko neće oprati vaš veš ili suđe umjesto vas. Sve to morate raditi sami, uz pripremanje ispita i druženje s prijateljima.” (M02: 113-116)

Analiza elemenata iskustva studiranja prikazala je razvojni put koji se sastoji od pet ključnih tačaka:

1. Entuzijazam i visoka očekivanja na početku, potaknuti osjećajem otvaranja novog životnog poglavlja, nakon čega slijedi odvajanje od roditelja/staratelja i usmjeravanje ka samostalnom životu.
2. Razočaranje i kriza, osjećaj da osoba neće ispuniti vlastita očekivanja u obrazovnom procesu, pad motivacije nakon prvih zadataka koji nisu završeni prema početnim očekivanjima (osjećaj nedostatka oslonca, preispitivanje samovrijednosti i izbora studijskog programa).

3. Nove prilike za samoaktuelizaciju nakon otkrivanja vrijednih aktivnosti, osjećaj prvog uspjeha, priznanje od strane vršnjaka i nastavnika (vraćanje lične snage za suočavanje s izazovima).
4. Epizode uspjeha pred kraj druge i tokom treće godine studija, osjećaj stjecanje snage za suočavanje s izazovima.
5. Priznanje od porodice i bliskih osoba nakon završetka *bachelor* studija i nastavka master studija.

Rezime glavnih rezultata istraživanja

Govoreći o svojim iskustvima razvoja identiteta odraslih u visokom obrazovanju, studenti su navodili i pozitivne i negativne događaje te su bili sposobni prepoznati njihovu formativnu vrijednost. Formativna vrijednost u percepciji studenata povezana je s tim da li su im određena iskustva pružala prilike da djeluju kao odgovornije, autonomnije i nezavisnije osobe, da li su poštovala njihove procese stvaranja značenja i da li su ih tretirala kao subjekte vođene ličnim potrebama u obrazovnom kontekstu. U tom smislu, formativna iskustva koja su studenti opisivali u ovom istraživanju organizirana su u sedam grupa: relacionala dimenzija, pristup nastavi, sadržaj studija, vršnjaci, vannastavne aktivnosti, zaposlenje i samostalan život.

Nudeći studentima nova simbolička značenja, potičući njihovo razmišljanje te stavljajući ih u poziciju aktivne konstrukcije znanja, okruženje visokog obrazovanja potiče odraslije načine mišljenja i djelovanja, oslobođene ograničenja ranijih nivoa obrazovanja i nezrelosti adolescentskog perioda. Rezultati jasno ukazuju na značaj relacijske dimenzije, priznanja i podrške nastavnika, ali i ukupnog iskustva koje studentski status pruža.

Implikacije ovih nalaza uključuju stvaranje kulture u institucijama visokog obrazovanja koja bi omogućila "studentima da otkriju ko su i pregovaraju o vezama između onoga ko jesu i onoga čime se bave na studiju" (Faircloth, 2012: 187). To bi zahtijevalo obogaćivanje iskustva visokog obrazovanja specifičnim intervencijama i integraciju didaktike koja podržava studentsku autonomiju, nezavisnost i zreo način razmišljanja, stavljajući ih u poziciju aktivnih kreatora vlastitog razvoja, omogućujući im da se osjećaju poštovano i da njihove potrebe budu ispunjene.

Zaključna razmatranja

Ovom knjigom željeli smo aktualizirati raspravu o formiranju identiteta odraslosti kao glavnom razvojnom zadatku postadolescentnog perioda, usmjeravajući se na ispitivanje uloge studiranja u tom procesu. Postadolescentne godine predstavljaju možda najintragantniji period ličnog razvoja, jer označavaju prag na kojem mlada osoba odlučuje hoće li ostati unutar procesa formalnog obrazovanja, preći u svijet rada ili čak ne pristupiti nijednoj od društveno priznatih sfera, kao što je slučaj s NEET populacijom. Pored toga, mladi kao društvena grupa s jedne strane obuhvaćeni su općim nerazumijevanjem šireg društva, a s druge strane suočeni su sa superkompleksnošću (Barnett, 2000a; 2000b) i neizvjesnošću (Arnold, 2019) koje utječu na njihove tranzicije i prilagodbe društvenim strukturama.

Koncept odraslosti trenutno prolazi kroz ozbiljna preispitivanja, svjedočeći destandardizaciji i raskidu s tradicionalnim normama. Ovi pokušaji već su doveli do pojave “alternativnih odraslosti”, kako to formulira Côté (2006:112). Među alternativama, koncept nadolazeće odraslosti (Arnett, 2000; 2001; 2004a; 2004b) vjerovatno je najrašireniji, uz koncept nove odraslosti koji predlažu Hartmann i Toguchi Swartz (2017). Iz perspektive Eriksonove psihosocijalne teorije, razvoj identiteta je cjeloživotni proces, čiji je početni, formativni period smješten u postadolescenciju i pod utjecajem je mnoštva bioloških, psiholoških i društvenih faktora. Uloga visokoškolske institucije u svjetlu psihosocijalne teorije jeste pružanje organiziranog i strukturiranog područja za svrhovit rad na identitetu, istovremeno štiteći mlade od društvenog pritiska i preranog preuzimanja uloga i odgovornosti odraslih. Tako se osjećaj identiteta odraslosti postepeno razvija kroz ciljanu institucionalnu podršku, umjesto da bude nametnut pritiscima društvenih očekivanja ili životnih

okolnosti. Istovremeno, koncept nadolazeće odraslosti prepoznaje produženo istraživanje i postepenost razvojnih procesa prije dostizanja pune odraslosti. Dok Eriksonova teorija omogućuje svojevrsnu nišu unutar društvenih struktura kroz psihosocijalni moratorij za mlade, Arnettov koncept zagovara dodatni razvojni period s ciljem pripreme mladih za punu odraslost.

U takvom kontekstu, zasnovanom na razvojnim potrebama mladih suočenih s destandardiziranom tranzicijom u odraslost, visoko obrazovanje je tokom proteklih decenija doživjelo transformacije, prelazeći iz elitnog u gotovo univerzalno u većini društava, prihvatajući tako studente različitog porijekla, akademske pripremljenosti i motivacije. Pod utjecajem tih promjena, svrha i misija visokog obrazovanja također se redefinišu, usmjeravajući se prema privredi i ekonomiji te postavljajući pripremu studenata za tržište rada kao svoj primarni cilj. Nadalje, dominantni diskursi o visokom obrazovanju zaneimaju lični razvoj studenata kao obrazovni cilj, ignorirajući time ulogu koju ono može imati u tom procesu. Suprotno tome, Arnold (2019) ističe da će suočavanje s neizvjesnošću u sadašnjosti i budućnosti zahtijevati od visokog obrazovanja veću usmjerenost razvoju ličnosti i vanprofesionalnih kompetencija.

U svjetlu navedenog, ovo istraživanje imalo je za cilj sagledati formativni potencijal visokog obrazovanja iz perspektive studenata, dotičući se njegove sposobnosti da oblikuje karakterne osobine mladih ljudi i razvija lične osobine potrebne za samostalniji i autonomniji način života odrasle osobe. Ovaj cilj suprotstavlja se dominantnoj percepciji visokog obrazovanja kao područja koje se isključivo bavi akademskim ciljevima vezanim za određenu naučnu disciplinu ili prenošenjem stručnog znanja koje vodi kvalifikaciji. Razlog za postavljanje takvog pitanja proizlazi iz činjenice da je visoko obrazovanje jedina društvena institucija namijenjena obrazovanju mladih u vremenu kada prolaze kroz procese formiranja identiteta odraslosti.

Faktori formiranja identiteta odraslosti analizirani u ovom istraživanju uključivali su: objektivne životne okolnosti studenata, samoprocjenu lične djelatnosti, vlastito poimanje statusa odrasle osobe, preuzimanje uloga i odgovornosti odraslih, te podršku visokoškolske institucije. Sve procjene prikupljene su kroz problemski centrirane intervju, koje McAdams (2018) predlaže kao metodu koja odražava perspektivu učesnika i značenja koja oni pridaju iskustvima. Na kraju je to omogućilo stvaranje konteksta unutar kojeg je moguće razumjeti višestruke uloge studiranja u studentskim percepcijama ukupnog procesa formiranja identiteta odraslosti.

Rezultati su pokazali da postoje četiri jasno prepoznatljive uloge visokog obrazovanja: pokretač formiranja identiteta odraslosti, sigurna zona za procese istraživanja, prelazna faza koja vodi prema odraslosti ili, u negativnom smislu, faktor koji suspendira formiranje identiteta odraslosti.

Rezultati istraživanja pokazali su da studenti prepoznaju određenu razvojnu vrijednost studiranja identificirajući specifične lične osobine koje se kroz njega razvijaju i njeguju. Međutim, kada je riječ konkretno o formiranju identiteta odraslosti, rezultati su donekle ambivalentni, pri čemu samo manji dio studenata (20%) smatra da visoko obrazovanje pokreće razvoj identiteta odraslosti, dok ostali pokazuju suzdržanost, ponekad i negativnu procjenu. Ovo dodatno pokazuje da studenti razlikuju formiranje identiteta odraslosti od ukupnog ličnog razvoja u visokom obrazovanju te da svi mladi ne prolaze procese formiranja identiteta odraslosti jednakim intenzitetom tokom studijskih godina. Côté (2002) je ranije tvrdio da istraživanje, kao dio procesa formiranja identiteta, nije normativno prisutno kod svih mladih, sugerirajući da neki preuzimaju uloge i odgovornosti odraslih prije nego što im je uopće pružena prilika za istraživanje i propitivanje. U odnosu na dobivene rezultate istraživanja, to se manifestiralo u grupi atipičnih studenata.

Prateći trendove u istraživanjima sa studentima (Hu i sar., 2011), koji ukazuju na raznolikost studentske populacije i predlažu tipološki pristup kako bi se studentska iskustva obuhvatila što autentičnije, u ovom istraživanju primijenjena je izgradnja tipova kao metoda analize podataka. Time je nastala tipologija koja obuhvata četiri tipa studenata prema uočenim sličnostima u faktorima formiranja identiteta odraslosti i odnosima među njima: proaktivni studenti, istraživači, studenti zone komfora i atipični studenti. Kreirana tipologija omogućila je istraživanje formiranja identiteta odraslosti u kontekstu drugih relevantnih faktora, što je dovelo do potvrde opće pretpostavke da uloga i efekti svakog pojedinačnog faktora formiranja identiteta odraslosti dobijaju svoju vrijednost i kvalitet unutar konteksta drugih faktora i postojećih smislenih odnosa. Tipologija je pokazala da je razvojni potencijal svakog faktora relativan, što znači da se nijedan od njih ne može adekvatno procijeniti izolirano od ostalih. Ovakav kontekstualni pristup doveo je do bogatih kvalitativnih podataka koji omogućuju sveobuhvatna tumačenja koja nadilaze čisto linearno i kauzalno zaključivanje. Budući da su kreirani tipovi politetski, slučajevi unutar njih nisu potpuno isti, ali dijele najveći broj sličnosti. U nastavku, detaljnije će biti razmotreni glavni rezultati koji obuhvataju deskriptivne, relacijske i evaluativne podatke.

Počeli smo opisivanjem objektivnih okolnosti studenata, koje su uključivale strukturu porodice porijekla, socioekonomski status i akademsku historiju. Kod studenata iz uzorka koji su svoje životne uslove procijenili kao teške, također je identificirana visoka lična djelatnost i identitet odraslosti koji je djelimično ili potpuno ostvaren. Kroz mapiranje koncepata, kao tehnike analize podataka unutar metode izgradnje tipova, bilo je moguće uočiti da slabiji socioekonomski status porodice pojačava ličnu djelatnost, koja zauzvrat djeluje kompenzirajuće za teške objektivne okolnosti (tip A). Nadalje, utvrđeno je da su teške ili uskraćujuće objektivne okolnosti povezane s ranijim preuzimanjem uloga i odgovornosti odraslih (tip D). To je dovelo do zaključka da ove okolnosti potiču aktivniji odnos prema ličnom razvoju, izražen kroz borbu za prilike i čak preuzimanje zadataka koji vode ranijem stjecanju odgovornosti u domaćinstvu. S druge strane, povoljne objektivne okolnosti omogućivale su visoku ličnu djelatnost time što nisu činile pritisak na mlade osobe da prerano preuzmu uloge i odgovornosti odraslih (tip B). Nadalje, povoljne objektivne okolnosti omogućivale su linearnu stabilnost u kojoj je lična djelatnost slaba, identitet odraslosti bio "na čekanju", a mladi nisu bili zaokupljeni specifičnim "projektima formiranja identiteta odraslosti" (tip C).

Međutim, na osnovu ovih rezultata nije moguće zaključiti da su teške životne okolnosti same po sebi potaknule razvoj. Štaviše, kako pokazuju istraživanja (Guay i sar., 2008; Petersen i sar., 2009), slabiji socioekonomski status porodice i nivo obrazovanja porodice koreliraju s nižim društvenim očekivanjima roditelja, kao i s niskim samopoštovanjem i manjkom samopouzdanja. Slučaj učesnika u ovom istraživanju osoben je zbog činjenice da se radi o akademski uspješnim studentima završnih godina studija, koji su pokazali visok stepen istrajnosti u svom akademskom razvoju i općenito visoku ličnu djelatnost. Izvan okvira ovog istraživanja ostaje grupa mladih koji dolaze iz teških objektivnih okolnosti, a koji se nisu uspjeli prilagoditi akademskim zahtjevima, koji su se teško nosili sa studijima, ponavljali godine ili čak odustali od studija. U tom smislu Brock navodi da "iako je pristup visokom obrazovanju značajno povećan tokom posljednjih četrdeset godina, studentski uspjeh na fakultetu – mjeran istrajnošću i sticanjem diplome – nije se nimalo poboljšao" (Brock, 2010: 109).

Rezultati ovog istraživanja, koji pokazuju da su najpozitivnije percepcije dobitaka od studiranja u smislu formiranja identiteta odraslosti zabilježene kod studenata prve generacije u visokom obrazovanju (tip A), u skladu su s

nekim nalazima studije Pascarelle i saradnika (2004). Oni su identificirali razlike u ličnom razvoju između studenata prve generacije i onih koji dolaze iz porodica s akademskim obrazovnim kapitalom. Ovo pokazuje važnost iskustva studiranja u kompenziranju manje povoljnih ili uskraćujućih objektivnih okolnosti.

Međutim, čini se da kompenzacijska uloga visokog obrazovanja nije dovoljno zastupljena u postojećoj naučnoj literaturi, dok “remedijalni programi” pronalaze svoje mjesto u visokoškolskim institucijama kroz porast neakademskih kratkih programa unutar univerzitetske ponude cjeloživotnog učenja, namijenjenih otvaranju puta za akademski manje pripremljene studente (Müller i sar., 2015).

Na osnovu dobivenih rezultata, Eriksonova ideja identiteta kao konfiguracije “sposobnosti razvijenih iz urođenih predispozicija” (Erikson, 1963: 121) i “prilika ponuđenih kroz društvene uloge” (Ibid.) čini se prikladnom za razumijevanje razvoja identiteta odraslosti u visokom obrazovanju. Ona naglašava važnost prilika u društvenom okruženju koje oblikuje visokoškolska institucija kao važnog razvojnog elementa. Postoje i drukčija stajališta, poput onog Baltesa i saradnika (2006), koji smatraju da je formiranje identiteta odraslosti istovremeno unaprijeđeno i ograničeno elementima konteksta.

Na osnovu prikaza porodične strukture u uzorku studenata moguće je uočiti elemente uzajamno zaštitnog modela prelaska u odraslost. U ovom modelu obrazovni sistem i svijet rada slabo su povezani, mogućnosti zapošljavanja mladih su ograničene, a oslanjanje mladih na podršku porodice porijekla prisutno je čak i u tridesetim godinama života. Još jedna karakteristika ovog modela jeste da i roditelji i djeca nastavljaju brinuti jedni o drugima tokom cijelog života. U takvom okruženju međuzavisnost je često naglašena, a roditelji mladih u velikoj mjeri učestvuju u određivanju njihovih životnih puteva i izbora.

Važno je imati na umu ovaj nalaz i pri interpretaciji rezultata međunarodnih statističkih izvještaja (npr. Eurostatov izvještaj *Being young in Europe today*) o tranziciji mladih odraslih osoba prema samostalnom životu širom Evrope. Uzajamno zaštitni model ukazuje da u nekim slučajevima ostanak u roditeljskom domaćinstvu nije posljedica nedostatka finansijskih sredstava ili nemogućnosti osnivanja vlastitog domaćinstva, nego više odraz postojeće kulture u kojoj više od dvije generacije članova porodice teže zajedničkom životu i međusobnoj podršci. Razvojne koristi ili nedostaci ovakvog modela trebali bi biti dodatno istraženi. Također, potrebna su obuhvatnija istraživanja

u području porodičnog odgoja kako bi se steklo dublje razumijevanje dominantnih režima prelaska u odraslost posebno u društvenom kontekstu Bosne i Hercegovine.

Rezultati su pokazali da partnerski odnos ili brak doprinose sigurnijem osjećaju identiteta odraslosti. U Arnettovom razumijevanju, trajne ljubavne veze predstavljaju signal spremnosti za obaveze i preuzimanje odgovornosti za sebe i drugu osobu. Nadalje, u Eriksonovoj teoriji, postizanje intimnosti i bliskosti s partnerom, kao glavnog razvojnog zadatka VI faze, neodvojivo je od zdravog razvoja identiteta. Erikson povezuje intimnost s nastankom etičkog osjećaja koji se manifestira kroz propitivanje, diferencijaciju i definiranje vlastitih stavova, a koji jesu "obilježja odrasle osobe" (Erikson, 1968: 264).

Prethodne studije ukazuju na povezanost između narušene porodične strukture i preranog preuzimanja uloga i odgovornosti odraslih, što prema Bensonu i saradnicima (2012) signalizira pseudo-odraslost. Ona proizlazi iz naglog preuzimanja uloga i zadataka za koje mlada osoba prethodno nije bila pripremljena i koji su lišeni prethodnih namjernih i postepenih razvojnih procesa. Unutar grupe atipičnih studenata u ovom istraživanju (tip D) bilo je moguće uočiti studente koji dolaze iz nepotpunih porodica, ali su u ranoj dobi preuzeli uloge supružnika, roditelja ili čak njegovatelja člana porodice. Unutar ovog tipa bilo je i slučajeva koji su izvijestili da su postigli puni status odrasle osobe, ali i da preispituju ranije preuzete uloge i odgovornosti odraslih. Ovaj rezultat ukazuje da je identitet odraslosti nestabilan kada se postiže ubrzanim tempom i bez perioda eksploracije.

U kontekstu ovog istraživanja pseudo-odraslost pronađena je u grupi mladih koji su stekli određeni oblik stambene i finansijske nezavisnosti privremeno vezane za studentski status (tip A). Ovi studenti su svoj identitet odraslosti procjenjivali kao djelimično ostvaren i povezivali ga s trenutnom stambenom i finansijskom nezavisnošću od porodice porijekla.

Dok su Arnettova istraživanja pokazala da se studenti često osjećaju "između" adolescencije i odraslosti (Arnett, 1994; 1998), u našem istraživanju nismo mogli identificirati osjećaj konfuzije između te dvije faze. Naprotiv, bilo je očigledno da su s jedne strane postojali studenti koji su već razvili djelimičan ili potpun osjećaj identiteta odraslosti (tip A i D), a s druge strane oni koji su tome težili (tip B). Treću grupu činili su studenti koji uopće nisu razmišljali o formiranju identiteta odraslosti kao svom razvojnog zadatku (tip C). To nužno ne podrazumijeva regresiju u adolescenciju; prije se radi o izrazu

nedostatka aktivnog i svjesnog angažmana u vezi s određenim elementima vlastitog ličnog razvoja.

Polazeći od ličnih koncepcija studenata, identitet odraslosti definiran je kao skup karakteristika i ponašanja koji odražavaju nezavisnost, odgovornost, autonomiju u donošenju odluka, jasnoću ličnih i akademskih ciljeva te sposobnost davanja značenja životnim događajima. Istovremeno, rezultati su pokazali da nije nužno da sve navedene karakteristike i ponašanja budu prisutni kako bi osoba sebe smatrala odraslom. Štaviše, studentske samoprocjene napretka u postajanju odraslom osobom odražavale su subjektivne percepcije važnosti pojedinih kriterija.

Predstavljene rasprave o kriterijima statusa odraslosti odnosile su se na uloge, zadatke i lične osobine, koje su podijeljene u dvije grupe – objektivne pokazatelje i subjektivna iskustva. Međutim, moguće je problematizirati obje grupe sa stanovišta onoga što se smatra objektivnim, a šta subjektivnim. Neki autori (npr. Andrew i sar., 2007) skloniji su drukčijoj terminologiji, poput razlikovanja “unutrašnje strane” tranzicije u odraslost nasuprot vanjskoj, uočljivoj strani koja proizlazi iz društvenih odnosa.

Rezultati ovog istraživanja otvaraju prostor za drukčije tumačenje, prema kojem su dvije grupe kriterija označene kao pokazatelji društvenih postignuća i pokazatelji ličnih osobina. Fokusirajući se u ovom istraživanju na način kako mlade osobe daju smisao procesima koji vode postizanju statusa odrasle osobe, kako to zagovaraju Benson i Furstenberg (2007), bilo je moguće izdvojiti društveno priznanje kao dominantan motiv prisutan u studentskim narativima. Taj motiv prožimao je promišljanja o ulozi visokog obrazovanja, ali i procjene drugih faktora.

Određeni pokazatelji identiteta odraslosti, poput završetka fakulteta, zaposlenja i osnivanja porodice, predstavljaju društveno priznata postignuća u očima studenata. U trenutnoj životnoj fazi mladih, dostizanje tih pokazatelja samo po sebi predstavlja cilj kojem teže. Lične osobine, s druge strane, uključuju ono što se iz perspektive dobivenih rezultata može smatrati “resursima” potrebnim za ulazak u svijet odraslih (zrelost, nezavisnost, sloboda izbora, odgovornost i određene specifične sposobnosti). Pokazalo se da se ova dva kriterija međusobno nadopunjuju te da je teško utvrditi njihove antecedente. Ovo pitanje već su identificirali Benson i Furstenberg (2007), što ukazuje na potrebu za detaljnijim budućim istraživačkim nacrtima usmjerenim identificiranju najrelevantnijih poticaja formiranja identiteta odraslosti. Pored toga, kako pokazuje Sharon

(2016: 165), konceptualizacije odraslosti i samopercepcija sebe kao odrasle osobe mijenjaju se kako mladi ljudi usvajaju određena obilježja.

Iako rezultati jasno pokazuju da je društveno priznanje osnovna komponenta formiranja identiteta odraslosti, potrebna su daljnja istraživanja kako bi se u potpunosti razumjelo kako ono utječe na samokonstruirane i samostalno izgrađene identitete odraslosti. Rezultati ukazuju da objektivne okolnosti imaju prenaplašenu ulogu u samodefiniranju mladih osoba. Ovaj nalaz posebno zahtijeva preispitivanje koncepta društveno konstruirane biografije, koja odražava očekivanja društva i ograničenja nametnuta mladima. Autori prethodnih studija (Hartmann & Toguchi Swartz, 2007; Cuzzocrea, 2018) ukazivali su na važnost društvenih i kulturnih transformacija, ali pitanje da li je formiranje identiteta odraslosti društveno ili lično konstruirano trebalo bi detaljnije istražiti korištenjem intervjua životnih priča.

Iz perspektive ovog istraživanja, društveni element prisutan u studentskim narativima posmatra se kao indikator očekivanja od visokog obrazovanja da osigura društveno priznanje. To, zajedno s poticajnim društvenim odnosima, lično relevantnim sadržajem studija, pristupom nastavi usmjerenim na studenta, vršnjacima, mogućnostima zaposlenja, vannastavnim aktivnostima i samostalnim životom, predstavlja “društvene resurse” (Erikson, 1968) putem kojih visoko obrazovanje ostvaruje svoju ulogu u formiranju identiteta odraslosti studenata.

Dobiveni rezultati potvrđuju osnovnu pretpostavku da postoji dinamično međudjelovanje višestrukih faktora koji zajednički oblikuju i osnažuju razvojne procese osoba. Na osnovu toga bilo je moguće rekonstruirati složene mreže utjecaja koje oblikuju formiranje identiteta odraslosti unutar iskustava uokvirenih visokoškolskom institucijom. Ipak, kao što je ranije navedeno, istraživanja formiranja identiteta odraslosti kod studenata izrazito su rijetka u poređenju s istraživanjima adolescentskog razvoja ili konteksta srednjeg obrazovanja (Meeus, 2011), što je ograničilo mogućnosti za dodatna poređenja i dublje analize.

Rezultati pokazuju da iste institucionalne resurse različito percipiraju studenti s proaktivnom i studenti s indiferentnom ličnom djelatnošću. Naime, proaktivni studenti koji još nisu u potpunosti preuzeli uloge i odgovornosti odraslih visoko obrazovanje vide kao pokretač formiranja identiteta odraslosti (tip A), dok studenti sa slabom ličnom djelatnošću imaju suprotne percepcije (tip C). Između njih nalaze se studenti koji preispituju svoje već postignute

identitete odrasle osobe (tip D), a koji visoko obrazovanje doživljavaju kao nešto što je u suprotnosti s njihovim potrebama i očekivanjima.

Posmatranje iskustva studiranja kao pokretača identiteta odraslosti (tip A) daje visokom obrazovanju istinski emancipatorsku i transformativnu ulogu, gdje osnaživanje studenata da prerastu svoje naslijeđene identitete postaje njegova ključna karakteristika. Ranije citirane studije podržavaju shvatanje iskustva studiranja kao resursa ili ulaganja u proces formiranja identiteta osobe (Erikson, 1968). Côté i Levine (2002) smatraju da "ovi resursi imaju kvalitet imunizacije u smislu da mogu omogućiti osobama da refleksivno pružaju otpor i/ili djeluju nasuprot društvenim silama koje na njih utiču" (Ibid.: 145). Dalje navode da bi "na taj način pojedinci trebali imati veće mogućnosti razvijanja osjećaja autorstva nad vlastitim biografijama, preuzimanja odgovornosti za svoje životne izbore i oblikovanja smislenog i zadovoljavajućeg života za sebe" (Ibid.).

Citirani segmenti odražavaju općenito pozitivan stav prema razvojnom potencijalu društvenih okruženja poput univerziteta, za razliku od samokonstruiranog razvoja, za koji je Erikson (1968) upozoravao da može biti lišeno usmjerenja. Međutim, kao što je prikazano u tipu C, čak i institucionalno uokviren razvoj može biti lišen percepcije razvojnih prilika u slučajevima kada osobe pokazuju malo ličnog ulaganja i djelatnosti.

Visoko obrazovanje kao sigurna zona za procese istraživanja, pronađena u tipu B, te kao prelazna faza koja vodi prema odraslosti, pronađena u tipu C, mogu se tumačiti kao oblik psihosocijalnog moratorija (Erikson, 1968). Efekti moratorija u ova dva tipa manifestiraju se kroz percepciju formiranja identiteta odraslosti kao procesa koji je ili "na čekanju" ili prema kojem osoba pokazuje ravnodušnost. Côté (2002) tvrdi da je efekt moratorija vidljiv u odgođenom razvoju, dok mu je suprotan efekt ubrzanja, kada je razvoj pojačan.

Razlika između ova dva načina manifestiranja moratorija može se objasniti razlikovanjem između moratorija i čekanja ("waithood"), što je već objasnila Cuzzocrea (2018). Na osnovu rezultata našeg istraživanja, moratorij se pronalazi kod visoko angažiranih, proaktivnih studenata koji žele eksperimentirati s različitim ulogama i iskustvima i koji nisu opterećeni dugotrajnim obavezivanjem. Mapiranje koncepata pokazalo je da je moratorij u tipu B omogućen povoljnim objektivnim okolnostima i odsustvom odgovornosti prema drugima.

Dominantna percepcija visokog obrazovanja u ovom tipu jeste da ono predstavlja prostor nebrojenih mogućnosti, uključujući vannastavne aktivnosti i

učesće u društvenim događajima kojima studentski status omogućuje pristup. Pojedinci u ovom tipu privučeni su ukupnim iskustvom studentskog života i sposobni su da ga vide kao izvor inspiracije za lično propitivanje. Jedina obaveza koja je uočljiva kod studenata tipa B jeste obaveza prema oblikovanju vlastitih “odabranih biografija” (Furlong i sar., 2006), angažirajući se u svemu što može probuditi njihov avanturistički duh.

U tom smislu, uloga visokog obrazovanja materijalizira se kroz olakšavanje individualnih napora pružanjem resursa ili, kako to nazivaju Côté i Levine (2002), “ulaganja” koje pojedinci čine u svoj identitet. Visoko obrazovanje kao ulaganje i facilitator može se uočiti i kod tipa A – čak i intenzivnije. Razlika je u tome što u tipu A visoko obrazovanje ne predstavlja moratorij, jer su studenti aktivno usmjereni prema preuzimanju određenih uloga i obaveza odraslih, čak i ako je to u datom kontekstu samo privremeno (npr. posao, ozbiljne romantične veze, stambena nezavisnost).

U završnim napomenama opravdano je istaknuti da je ovo istraživanje otvorilo više pitanja nego što je ponudilo odgovora. Pretpostavljamo da su potrebna daljnja istraživanja koja kombiniraju kvantitativne i kvalitativne pristupe. Za dobijanje pouzdanijih rezultata o ulozi studiranja u formiranju identiteta odraslosti bilo bi važno uključiti kontrolnu grupu mladih ljudi – onih koji nisu upisali studij, već su nakon završetka srednje škole ušli u svijet rada. Također, glas nastavnika trebalo bi uključiti u buduća istraživanja, postavljajući im pitanja o tome jesu li svjesni svoje uloge u formiranju identiteta odraslosti studenata i kako mogu djelovati podržavajući i unapređujući njihov razvoj.

Dalje preporuke odnose se na prakse i buduća istraživanja:

- preispitivanje uloge visokog obrazovanja kao glavne društvene institucije koja oblikuje tranziciju mladih u odraslost,
- kritičko propitivanje uloge visokog obrazovanja u razvoju odraslih oblika djelovanja i mišljenja kod studenata, npr. autonomije, nezavisnosti, kritičkog mišljenja i (samo)odgovornosti,
- aktueliziranje etičke dimenzije visokog obrazovanja koja ima lični značaj i povezuje znanje s vrijednostima,
- promoviranje formiranja identiteta kao glavnog cilja visokog obrazovanja umjesto pripreme za tržište rada,
- promoviranje učenja usmjerenog na studente kroz uspostavljanje simetričnih odnosa s nastavnicima i postavljanje većih očekivanja pred studente, uz zahtjev da preuzmu aktivniju ulogu u obrazovnom procesu,

- razvijanje veće osjetljivosti prema razlikama među studentima, njihovim životnim okolnostima i očekivanjima od visokog obrazovanja,
- njegovanje didaktike osnaživanja koja će bolje odgovarati razvojnim potrebama studenata,
- otvaranje visokog obrazovanja prema atipičnim studentima, posebno odraslima, kroz dizajniranje relevantnih programa i didaktičkih modela koji potiču samoregulirano učenje,
- implementiranje fleksibilnijih i netradicionalnih pristupa u nastavnom procesu kako bi se približilo atipičnim grupama studenata,
- preispitivanje studentskog iskustva u kontekstu učenja na daljinu i uskraćenosti neposrednog studentskog iskustva života na univerzitet-skim kampusima.

Literatura

- Abbas, A., & McLean, M. (2007). Qualitative research as a method for making just comparisons of pedagogic quality in higher education: a pilot study. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 723-737.
- Adams, G. R., & Fitch, S. A. (1983). Psychological environments of university departments: Effects on college students' identity status and ego stage development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1266-1275.
- Adler, J. M., Dunlop, W. L., Fivush, R., Lilgendahl, J. P., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., ... Syed, M. (2017). Research Methods for Studying Narrative Identity. *Social Psychological and Personality Science*, 8(5), 519-527.
- Albas, C. & Albas, D. (1994). Studying Students Studying: Perspectives, Identities, and Activities. U M. L. Dietz, Shaffir, W. & Prus, R. (ur.). *Doing Everyday Life: Ethnography as Human Lived Experience* (str. 274-89). Toronto, Copp Clark Longman.
- Altbach, Ph. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution: A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris, UNESCO. http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf
- Andrew, M., Eggerling-Boeck, J., Sandefur, G. D., & Smith, B. (2007). The "Inner Side" of the Transition to Adulthood: How Young Adults See the Process of Becoming an Adult. *Advances in Life Course Research*, 11, 225-251.
- Andrić, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S. & Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb, Školska knjiga.
- Anfara, V. A., & Mertz, N. T. (2015). *Theoretical frameworks in qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, Sage.

- Antunes, F. (2016). Economising Education: From the Silent Revolution to Rethinking Education. A New Moment of Europeanisation of Education? *European Educational Research Journal*, 15(4), 410-427.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Arnett, J. J. (1994). Are College Students Adults? Their Conception of the Transition to Adulthood. *Journal of Adult Development*, 1(4), 213-224.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the Transition to Adulthood among Emerging Adults in American Ethnic Groups. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 63-75.
- Arnett, J. J. (2004a). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2004b). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* (2nd ed.). New Jersey, Pearson.
- Arnett, J. J. (2006). G. Stanley Hall's *Adolescence: Brilliance and Nonsense*. *History of Psychology*, 9(3), 186-197.
- Arnett, J.J. (2016). Does Emerging Adulthood Theory Apply Across Social Classes? National Data on a Persistent Question. *Emerging Adulthood* 4(4), 227-235.
- Arnold, R. (2004). Blended Learning in International Human Resource Development. On the characteristic features and the comparative didactic advantages of face-to-face learning, distance learning and e-learning. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern; <https://www.giz.de/expertise/downloads/Fachexpertise/en-elearning-blended-learning-in-international-human-resource-development.pdf>
- Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna. Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden, Springer.
- Arnold, R. (2016). *Umijeće praćenja učenja odraslih: Metodički priručnik sistemskog obrazovanja odraslih*. Sarajevo-Bonn, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Arnold, R. (2019). *Escape from Teaching*. Lanham, Rowman & Littlefield.

- Aronson, P. (2008). The Markers and Meanings of Growing Up: Contemporary Young Women's Transition from Adolescence to Adulthood, *Gender and Society*, 22(1), 56-82.
- Arum, R. & Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago-London, The University of Chicago Press.
- ASBH (2016). *Census of Population, Households and Dwellings in Bosnia and Herzegovina, 2013 Final Results*. Sarajevo, Agency for Statistics of Bosnia and Herzegovina. <http://popis2013.ba/popis2013/doc/Popis2013prvoIzdanje.pdf>
- ASBH (2019). *Women and Men in BiH*. Sarajevo, Agency for Statistics of Bosnia and Herzegovina. https://arsbih.gov.ba/wp-content/uploads/2020/02/Mu%20a1karci-i-%20beene-u-BIH_2020.pdf
- Atkinson, R. (2002). The Life Story Interview. U J.F. Gubrium & J.A. Holstein (ur.). *Handbook of Interview Research* (str. 121-140). Thousand Oaks, London, New York, Sage Publications.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1, 385-405.
- Bagnoli A (2012). Making sense of mixed methods narratives: Young people's identities, life-plans and time orientations. U S. Heath & C. Walker (ur.) *Innovations in Youth Research* (str.77-100). Basingstoke, Palgrave.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical Positions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics between Growth and Decline, *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). *Life Span Theory in Developmental Psychology*. In R. M. Lerner & W. Damon (ur.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (str. 569-664). John Wiley & Sons Inc.
- Barnett, R. (2000a). University Knowledge in an Age of Supercomplexity. *Higher Education* 40(2000), 409-422.
- Barnett, R. (2000b). Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255-265.
- Barnett, R. (2004). The Purpose of Higher Education and the Changing Face of Academia. *London Review of Education*, 2(1), 61-73.
- Barnett, R. (2009). Knowing and Becoming in the Higher Education Curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429-440.
- Barnett, R. (2016). *Understanding the University: Institution, Idea, Possibilities*. New York, Routledge.

- Barnett, R. (2022). *The Philosophy of Higher Education: A Critical Introduction*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Bartlett, W., Uvalić, M., Durazzi, N., Monastriotis, V. & Sene, T. (2016). *From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Market Needs in the Western Balkans (Synthesis Report)*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. https://www.unsa.ba/sites/default/files/dodatak/2017-12/2016-higher-education-labour-market-balkans_en.pdf
- Bauman, Z. (2011). From Pilgrim to Tourist – Or a Short History of Identity. U S. Hall & P. du Gay (ur.), *Questions of cultural identity* (str. 18-36). London, SAGE Publications Ltd.
- Baumeister, R. F. (1998). The Self. U D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (ur.), *The Handbook of Social Psychology* (str. 680-740). New York, McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F. (2011). The Nature and Structure of the Self: An Overview. U R. F. Baumeister (ur.), *The Self in Social Psychology* (str. 1-20). Philadelphia, Psychology Press.
- Beattie, I. R. (2018). Sociological Perspectives on First-Generation College Students. U B. Schneider (ur.), *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (str. 171-191). Cham, Springer.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London, Sage.
- Benson, J. E., & Elder, G. H. (2011). Young adult identities and their pathways: A developmental and life course model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1646-1657.
- Benson, J. E., & Johnson, M. K. (2009). Adolescent Family Context and Adult Identity Formation. *Journal of Family Issues*, 30(9), 1265-1286.
- Benson, J. E., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2012). The implications of adult identity for educational and work attainment in young adulthood. *Developmental Psychology*, 48(6), 1752-1758.
- Benson, J., Edin, K. (2005). Uncertain Adulthood: What becoming an adult means for urban non-college youth, presented at the American Sociological Association Meetings, August 2005.
- Benson, J.E. & Furstenberg, F.F. (2007). Entry into Adulthood: Are Adult Role Transitions Meaningful Markers of Adult Identity? *Advances in Life Course Research*, 11, 199-224.
- Berman, S. L., Kennerley, R. J., & Kennerley, M. A. (2008). Promoting adult identity development: A feasibility study of a university-based identity intervention program. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8(2), 139- 150.

- Berzonsky, M. D. (1986). Discovery versus constructivist interpretations of identity formation: Consideration of additional implications. *Journal of Early Adolescence*, 6, 123-126.
- Berzonsky, M. D. (1989). The self as a theorist: Individual differences in identity formation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 363-376.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bornat, J. (2008). Biographical methods. U A. Pertti, L. Bickman & J. Brannen (ur.). *The Sage Handbook of Social Research Methods* (str. 344-356). London, Sage.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66.
- Brock, T. (2010). Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The Future of Children*, 20(1), 109-132.
- Brennan, J. (2004). The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change, *Ten Years On: Changing Education in a Changing World* (str. 22-26). Milton Keynes, Center for Higher Education Research and Information & The Open University.
- Brooks, R. (2008). Accessing Higher Education: The Influence of Cultural and Social Capital on University Choice. *Sociology Compass*, 2(4), 1355-1371.
- Brückner, H., & Mayer, K. U. (2005). De-Standardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, Whether it Actually Took Place? *Advances in Life Course Research*, 9, 27-53.
- Buchmann, M. (1989). *The Script of Life in Modern Society: Entry into Adulthood in a Changing World*. Chicago, University of Chicago Press.
- Burton, L. (2007). Childhood adultification in economically disadvantaged families: An ethnographic perspective. *Family Relations*, 6, 329-345.
- Carlsson, J., Wängqvist, M., & Frisén, A. (2015). Identity Development in the Late Twenties: A Never Ending Story. *Developmental Psychology*, 51, 334-345.
- Chamberlayne, P., Bornat, J. & Wengraf, T. (ur.) (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London, Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, Sage.
- Charmaz, K. (2015). Grounded Theory: Methodology and Theory Construction. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier Ltd., 402-407.

- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1969/1993). *Education and Identity*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. (1975). *Commuting versus Resident Students*. San Francisco, Jossey Bass.
- Cohen, P., Kasen, S., Chen, H., Hartmark, C., Gordon, K. (2003). Variations in Patterns of Developmental Transitions in the Emerging Adulthood Period, *Developmental Psychology* 39, 657-669.
- Collins, C. S. & Stockton, C. M. (2018). The Central Role of Theory in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-10.
- Conceição, S. C. O., Samuel, A., & Yelich Biniecki, S. M. (2017). Using concept mapping as a tool for conducting research: An analysis of three approaches. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1-18.
- Cooper, C. R., Gonzalez, E. & Wilson, A. R. (2015). Identities, Cultures, and Schooling: How Students Navigate Racial-Ethnic, Indigenous, Immigrant, Social Class, and Gender Identities on Their Pathways Through School. U K. C. McLean, & M. U. Syed, (ur.). *The Oxford Handbook of Identity Development* (str. 299-318). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Cormier, Sh., Nurius, P.S., Osborn, C.J. (2009). *Interviewing and Change Strategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioural Interventions*. Belmont, Brooks/Cole Cengage Learning.
- Côté, J. E. (2000). *Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity*. New York-London, New York University Press.
- Côté, J. E. (2002). The Role of Identity Capital in the Transition to Adulthood: The Individualization Thesis Examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.
- Côté, J. E. (2014). The Dangerous Myth of Emerging Adulthood: An Evidence-Based Critique of a Flawed Developmental Theory. *Applied Developmental Science*, 18(4), 177-188.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1987). A Formulation of Erikson's Theory of Ego Identity Formation. *Developmental Review*, 7(4), 273-325.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8(2), 147-184.
- Côté, J.E. & Levine, C. (1997). Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College Student Development*, 38, 229-243.
- Côté, J.E. & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Côté, J.E. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. U J. J. Arnett, J. L. Tanner (ur.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (str. 85-116). Washington, American Psychological Association.
- Council of Europe (1998). *Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion: A New Challenge to Higher Education*. Strasbourg: Council of Europe. DECS-HE 98/5 Rev 2. <https://rm.coe.int/16804f7125>
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?, *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630.
- Cuzzocrea, V. (2018). Moratorium or waithood? Forms of time-taking and the changing shape of youth. *Time & Society*, 28(2), 567-586.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ur.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth Edition. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington-Melbourne, SAGE.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Douvan, E. (1997). Erik Erikson: Critical times, critical theory. *Child Psychiatry and Human Development*, 28(1), 15-21.
- Dragišić Labaš, S. & Ljubičić, M. (2012). Between Children and Parents: Housing (In) Dependence and "Growing Up", *Sociologija*, LIV (2), 263-285.
- EACEA (2017). *Overview of the Higher Education System: Bosnia and Herzegovina*. Brussels: EACEA. https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiche_bosniaherzegovina_2017.pdf
- EACEA (2018). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/2019*. Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/fee_support_2018_19_report_en.pdf
- EC (2003). *Communication from the commission: The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels, European Commission.
- EC (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon strategy*. Brussels, European Commission.
- EC (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, European Commission.
- EC (2011). *Innovation union competitiveness report*. Luxembourg, Europe, Publications Office of the European Union.
- EC (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for better Socio-Economic Outcomes*. Strasbourg, European Commission, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=FR>

- Elder, G. H. Jr. (ur.). (1985). *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968–1980*. Ithaca, Cornell University Press.
- Elder, G. H., Kirkpatrick Johnson, M. & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. U J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (ur.). *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research* (str. 3-21). New York, Kluwer Academic Publishers.
- Eliason, S. R., Mortimer, J. T., & Vuolo, M. (2015). The Transition to Adulthood. *Social Psychology Quarterly*, 78(3), 205-227.
- Erikson, E. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(56), 56-121.
- Erikson, E. H. (1958). *Young Man Luther*. New York, Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. New York, International University Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York, Norton.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York, Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, Norton & Company, Inc.
- Erikson, E. H. (1980). Elements of Psychoanalytic Theory of Psychosocial Development. U S. I. Greenspan & G. H. Pollock (ur.). *The Course of Life: Psychoanalytic Contributions Toward Understanding Personality Development. Vol. I: Infancy and Early Childhood* (str. 11-61). Washington: U.S. Dept. of Health and Human Services.
- Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York-London, Norton & Company.
- ESU (2015). Overview on student-centered learning in higher education in Europe: Research Study. Brussels: European Students' Union ESU.
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Student_centred_learning/63/2/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe_679632.pdf
- ESU (2018). *Bologna with Student Eyes 2018: The Final Countdown*. Brussels, European Students' Union. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/06/0/BWSE-2018_web_lowres_952060.pdf
- Fadjukoff, P. (2007). *Identity Formation in Adulthood*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13394/9789513930073.pdf?sequence=1>
- Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2016). Identity Formation in Adulthood: A Longitudinal Study from Age 27 to 50. *Identity (Mahwah, N.J.)*, 16(1), 8-23.

- Fay, P. (1988), Open and Student Centred Learning: Evangelism and Heresy. *Journal of Further and Higher Education*, 12 (1), 3-19.
- Flick, U. (2009). *In Introduction to Qualitative Research*. Fourth Edition. London, SAGE.
- Flum, H. & Kaplan, A. (2006). Exploratory Orientation as an Educational Goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.
- Flum, H., Kaplan, A. (2012). Identity Formation in Educational Settings: A Contextualized View of Theory and Research in Practice. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 240-245.
- Friedman, L. J. (1999). *Identity's architect: A biography of Erik Erikson*. New York, Scribner.
- Frljak, E., Mavrak, M. (2012). Andragoška i pravna transferzala u kompetencijama i obrazovnim potrebama sveučilišnih nastavnika i suradnika. *Obrazovanje odraslih*, XI(2), 63-82
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change: New Perspectives. Second Edition*. Berkshire, Open University Press.
- Furlong, A., Cartmel, F. & Biggart, A. (2006). Choice Biographies and Transitional Linearity: Re-conceptualising Modern Youth Transitions, *Universitat Autònoma de Barcelona, Papers* 79, 225-239, <https://ddd.uab.cat/record/13024> (April 25, 2015).
- Furstenberg, F. F. (2008). The intersections of social class and the transition to adulthood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(119), 1-10.
- Furstenberg, F. F. (2013). Transitions to Adulthood. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 646(1), 28-41.
- Fussell, E., & Furstenberg, F. F. (2005). The Transition to Adulthood during the Twentieth Century: Race, Nativity, and Gender. U R. A. Settersten, F. F. Furstenberg, & R. G. Rumbaut (ur.). *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy* (str. 29-75). Chicago, University of Chicago Press.
- Galambos, N. L., Turner, P. K., & Tilton-Weaver, L. C. (2005). Chronological and Subjective Age in Emerging Adulthood: The Crossover Effect, *Journal of Adolescent Research*, 20(5), 538-556.
- Gaudet, S. (2007). How the Ethnical Experience Defines Adulthood: A Sociological Analysis, *Advances in Life Course Research*, 12, 335-357.
- Gecas, V. (2001). Socialization, Sociology of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (str. 14525-14530), Washington, Pullman.
- Gesell, A. (1943/2014). *Infant and Child in the Culture of Today*. New York, Harper and Row.

- Gibbs, P. & Barnett, P. (ur.) (2014). *Thinking about Higher Education*. Cham-Heidelberg-New York-Dordrecht-London, Springer.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford, Polity.
- Gilleard, C., & Higgs, P. (2016). Connecting Life Span Development with the Sociology of the Life Course: A New Direction. *Sociology*, 50(2), 301-315.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, Sociology Press.
- Goossens L. (1995). Identity Status Development and Students' Perception of the University Environment: A Cohort-Sequential Study. U A. Oosterwegel, R.A. Wicklund (ur.). *The Self in European and North American Culture: Development and Processes*. NATO ASI Series (Series D: Behavioural and Social Sciences), Vol 84. Dordrecht, Springer.
- Goossens, L. & Luyckx (2007). Identity Development in College Students: Variable-Centered and Person-Centered Analyses. U M. Watzlawik & A. Born (ur.). *Capturing Identity: Quantitative and Qualitative Methods* (str. 105-117). Lanham, MD: University Press of America.
- Graham, G. (2011). *The Institution of Intellectual Values: Realism and Idealism in Higher Education*. Exeter, Andrews Ltd.
- Greenberger E, Steinberg L. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment*. New York, Basic Books.
- Grigsby, M. (2009). *The College Life through the Eyes of Students*. New York: State University of New York Press.
- Grosemans, I., Hannes, K., Neyens, J., & Kyndt, E. (2018). Emerging Adults Embarking on Their Careers: Job and Identity Explorations in the Transition to Work. *Youth & Society*, 1-25.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233-240.
- Gutović V. i sar. (2026). *Higher education global trends report: Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape*. UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000398121>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.
- Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The Development of Global Coherence in Life Narratives across Adolescence: Temporal, Causal, and Thematic Aspects. *Developmental Psychology*, 44, 707-721.

- Harrell-Levy, M. K., & Kerpelman, J. L. (2010). Identity Process and Transformative Pedagogy: Teachers as Agents of Identity Formation. *Identity*, 10(2), 76-91.
- Hartmann, D., & Toguchi Swartz, T. (2007). The New Adulthood? The Transition to Adulthood from the Perspective of Transitioning Young Adults. *Advances in Life Course Research*, 11, 253-286.
- Havighurst, R. (1953). *Human Development and Education*. New York, Longmans, Green and Co.
- Hendricks, J. (2012). Considering Life Course Concepts, *The Journals of Gerontology: Series B*, 67(2), 226-231.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example, *Journal of Youth Studies*, 13(2), 169-179.
- Hitlin, S., & Long, C. (2009). Agency as a Sociological Variable: A Preliminary Model of Individuals, Situations, and the Life Course. *Sociology Compass*, 3(1), 137-160.
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191.
- Hoare, C. H. (2002). *Erikson on Development in Adulthood: New Insights from the Unpublished Papers*. New York, Oxford University Press.
- Hodgson, N. (2010). What Does It Mean to Be an Educated Person? *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 109-123.
- Holmstrom, L. L., Karp, D. A., & Gray, P. S. (2002). Why Laundry, Not Hegel? Social Class, Transition to College, and Pathways to Adulthood. *Symbolic Interaction*, 25(4), 437-462.
- Hooker, K. S., & McAdams, D. P. (2003). Personality Reconsidered: A New Agenda for Aging Research. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58(6), 296-304.
- Hu, S., Katherine, L., & Kuh, G. D. (2011). *Student typologies in higher education*. New Directions for Institutional Research, 2011(S1), 5-15.
- James, E. (1949). *An Essay on the Content of Education*. London.
- Jarvis, P. (2001). Universities as Institutions of Lifelong Learning: Epistemological Dilemmas. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 6 (3), 23-40.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. New York, Routledge.
- Jones, H., Chatterjee, K., & Gray, S. (2014). A Biographical Approach to Studying Individual Change and Continuity in Walking and Cycling over the Life Course. *Journal of Transport & Health*, 1(3), 182-189.
- Karić Camović, Dž. (2023). *Razvojna perspektiva kreativne pedagogije*. Sarajevo, Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet.

- Karp, D. A., Holmstrom, L. L. & Gray, P. S. (1998). Leaving Home for College: Expectations for Selective Reconstruction of Self. *Symbolic Interaction* 21(3), 253-76.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse, *European Journal of Education*, 41(2), 203-223.
- Keeling, R. P. & Hersch R. H. (2012). Higher Education without Higher Learning. U R. P. Keeling & R. H. Hersch (ur). *We're Losing Our Minds* (str. 1-23). New York, Palgrave Macmillan.
- Kefalas, M. J., Furstenberg, F. F., Carr, P. J., & Napolitano, L. (2011). "Marriage Is More Than Being Together": The Meaning of Marriage for Young Adults. *Journal of Family Issues*, 32(7), 845-875.
- Kehm, B. M. (2015). Higher Education as a Field of Study and Research in Europe. *European Journal of Education*, 50, 60-74.
- Kember, D. (2008). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1-13.
- Kember, D., & McNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching: Lessons from research into award winning teachers*. Abingdon, Oxfordshire, Routledge.
- Keniston, K. (1970). Youth as a Stage of Life. *American Scholar*, 39, 631-654.
- Kins, E., & Beyers, W. (2010). Failure to Launch, Failure to Achieve Criteria for Adulthood? *Journal of Adolescent Research*, 25(5), 743-777.
- Kirkpatrick Johnson, M., Allen Berg, J., & Sirotzki, T. (2007). Differentiation in Self-Perceived Adulthood: Extending the Confluence Model of Subjective Age Identity. *Social Psychology Quarterly*, 70(3), 243-261.
- Klemenčič, M. (2006). The Bologna process and student expectations. U J. Kohler, (ur.). *Education: A Manifesto for College Leaders*. American Council of Education. http://louissoares.com/wp-content/uploads/2013/02/post_traditional_learners.pdf
- Kluge, S. (2000). Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research (14 paragraphs). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 14, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2499#grep> (November 25, 2017).
- Kooij, Y. (2015). *European Higher Education Policy and the Social Dimension: A Comparative Study of the Bologna Process*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Kroger, J. (2000). *Identity Development: Adolescence through Adulthood*. Newbury Park, CA: Sage.

- Kroger, J. (2003). Identity Development during Adolescence. U G. R. Adams & M. D. Berzonsky (ur.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (str. 205–226). Malden, Blackwell Publishing.
- Kroger, J. (2007). Identity Formation: Qualitative and Quantitative Methods of Inquiry. U M. Watzlawik & A. Born (ur.), *Capturing Identity: Quantitative and Qualitative Methods* (str. 179-196). Lanham, MD, University Press of America.
- Kroger, J. (2017). Identity Development in Adolescence and Adulthood. <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-54>
- Kroger, J. & Green, K. (1996). Events associated with identity status change, *Journal of Adolescence*, 19, 477-490.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. U S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (ur.), *Handbook of Identity Theory and Research*, Vol. 1 (str. 31-53). New York, Springer.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J.E. (2010). Identity Status Change during Adolescence and Young Adulthood: A Meta-Analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683-698.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practices & Using Software*. London, Sage.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. U G. Kaiser, N. Presmeg (ur.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (str. 181-197). ICME-13 Monographs. Cham, Springer
- Kunnen, E. S. (2009). Qualitative and quantitative aspects of commitment development in psychology students. *Journal of Adolescence*, 32(3), 567-584.
- Kwiek, M. (2014). Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): a synthetic view. *European Journal of Higher Education*, 4(3), 266-280.
- Lammers, W. J., & Murphy, J. J. (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 54-67.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity*, 6(1), 85-113.
- Lavrič, M. (ur.) (2011). *Youth 2010: The Social Profile of Young People in Slovenia*. Maribor: Ministry of Education and Sports, Office of the Republic of Slovenia for Youth; Aristej Publishing House. http://www.youthpolicy.org/national/Slovenia_2010_Youth_Profile_Study.pdf
- Lerner, R. M., Schwartz, S. J., & Phelps, E. (2009). Problematics of Time and Timing in the Longitudinal Study of Human Development: Theoretical and Methodological Issues. *Human Development*, 52(1), 44-68.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, SAGE Publications.
- Locke, K. (2013). Performativity, Performance and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 247-259.
- Luyckx, K., Duriez, B., Klimstra, T. A., & De Witte, H. (2010). Identity statuses in young adult employees: Prospective relations with work engagement and burn-out. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 339-349.
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366-380.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378.
- Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 238-247.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W. & Missotten, L. (2011). Processes of Personal Identity Formation and Evaluation. In: Schwartz, S. J., Luyckx, K. & Vignoles, V. L. (ur.). *Handbook of Identity Theory and Research* (Vol. 1 *Structures and Processes*) (str. 77-98). New York-Dordrecht-Heidelberg-London, Springer.
- Lyons H. A. (2015). Subjective adult identity and casual sexual behavior. *Advances in life course research*, 26, 1-10.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mackavey, W. R., Malley, J. E., & Stewart, A. J. (1991). Remembering autobiographically consequential experiences: Content analysis of psychologists' accounts of their lives. *Psychology and Aging*, 6, 50-59.
- Macmillan, R. (2007). 'Constructing Adulthood': Agency and Subjectivity in the Transition to Adulthood. U R. Macmillan (ur.). *Constructing Adulthood. Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood* (str. 3-29). Oxford-Amsterdam, Elsevier.
- Marcia, J. A. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status, *Journal of Personality and Social Psychology* 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. U J. Adelson (ur.), *Handbook of adolescent psychology* (str. 159-187). New York: Wiley.

- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 2, 7-28.
- Marcia, J. E. (2007). Theory and Measure: The Identity Status Interview. U M. Watzlawik & A. Born (ur.). *Capturing Identity: Quantitative and Qualitative Methods* (str. 1-5). Lanham, MD: University Press of America.
- Massoglia, M. & Uggen, C. (2010). Settling Down and Aging Out: Toward and Interactionist Theory of Desistance and the Transition to Adulthood. *American Journal of Sociology* 116(2), 543-82.
- Mavrak, M. (2002). *Kvaliteta komunikacije među agensima socijalizacije u pedagoškom radu sa zdravom i kronično bolesnom djecom*. Sarajevo: Filozofski fakultet (neobjavljena doktorska disertacija).
- Mavrak, M. (2005). Metodologija predavanja: Oblici rada sa odraslima, *Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu*. Sarajevo: Misija OSCE-a u BiH, str. 29-42.
- Mavrak, M. (2018). *Socijalizacija s pravom: Andragoški priručnik*. Sarajevo: PH International
- Mavrak, M. (2021). *Andragoška recepcija književnog teksta*. Zagreb: ArTresor.
- Mavrak, M. (2023). Fostering inner, interpersonal and intergroup peace through a Gestalt psychology approach in adult education. U L. Kasumagić-Kafedžić & S. Clarke-Habibi (ur.), *Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina* (str. 115-136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26246-3_6
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Los Angeles, CA: Sage.
- Mayhew, M.J., Rockenbach, A.N., Bowman, N.A., Seifert, T.A., Wolniak, G.C., Pascarella E.T., Terenzini, P.T. (2016). *How College Affects Students (Vol. 3): 21st Century Evidence that Higher Education Works*. San Francisco, Jossey-Bass.
- McAdams, D.P. (1988). *Power, Intimacy, and the Life Story: Personological Inquiries into Identity*. New York-London: The Guildford Press.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories, *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McAdams, D. P., Bauer, J. J., Sakaeda, A. M., Anyidoho, N. A., Machado, M. A., & Magrino, K., i sar. (2006). Continuity and change in the life story: A longitudinal study of autobiographical memories in emerging adulthood. *Journal of Personality*, 74, 1371-1400.
- McAdams, D. P., & Cox, K. S. (2010). Self and identity across the life span. U R. Lerner, A. Freund, & M.Lamb (ur.), *Handbook of lifespan development* (Vol. 2, str. 158-207). New York: Cambridge University Press.

- McAdams, D. P. (2011). Narrative Identity. U S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (ur.). *Handbook of Identity Theory and Research* (Vol. 1 *Structures and Processes*) (str. 99-116). New York-Dordrecht-Heidelberg-London, Springer.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238.
- McAdams, D. P. (2013a). The Psychological Self as Actor, Agent, and Author, *Perspectives on Psychological Science* 8(3), 272-295.
- McAdams, D. P. (2013b). *The Redemptive Self: Stories Americans Live by*. Oxford, Oxford University Press.
- McAdams, D. P. & Guo, J. (2015). Narrating the Generative Life. *Psychological Science*, 1-9.
- McAdams, D.P. (2018). Narrative Identity: What Is It? What Does It Do? How Do You Measure It? *Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice*, Vol. 37(3), 359-372.
- McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves Creating Stories Creating Selves: A Process Model of Self-Development. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 262-278.
- McLean, M. & Abbas, A. (2009). The biographical turn in university sociology teaching: a Bernsteinian analysis. *Teaching in Higher Education* 14(5), 529-539.
- McLean, M., & Abbas, A. (2011). Introduction to Biographical Methods. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 3(3), 1-3.
- McNair, S. (2003). *Employability in Higher Education*. York, LTSN.
- Meeus, W. (1992). Towards a Psychosocial Analysis of Adolescent Identity; An Evaluation of the Epigenetic theory (Erikson) and the Identity Status Model (Marcia). U W. Meeus, M. de Goede, W. Kox, & K. Hurrelmann (ur.), *Adolescence, Careers and Cultures* (str. 55-77). New York/Berlin, De Gruyter.
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J. & Branje, S. (2010). On the Progression and Stability of Adolescent Identity Formation: A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescence, *Child Development*, 81(5), 1565-1581.
- Meeus, W. (2011). The Study of Adolescent Identity Formation 2000-2010: A Review of Longitudinal Research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75-94.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Meltzoff, J. (1999). *Critical Thinking about Research: Psychology and Related Fields*. Washington, DC, APA.

- Miller, R. L. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. London, Sage Publications Ltd. 2000.
- Miller, R. L., & Brewer, J. D. (2003). *The A-Z of Social Research: A Dictionary of Key Social Science Research Concepts*. London, SAGE Publications.
- Mitchell, G. J., & Cody, W. K. (1993). The Role of Theory in Qualitative Research. *Nursing Science Quarterly*, 6(4), 170-178.
- Mitchell, L. L., & Syed, M. (2015). Does College Matter for Emerging Adulthood? Comparing Developmental Trajectories of Educational Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(11), 2012–2027.
- Moen, P. (2013). Constrained Choices: The Shifting Institutional Contexts of Aging and the Life Course. U T. J. Plewes (ur.). *New Directions in the Sociology of Aging* (pp. 176-216). Washington, DC: National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.
- Moir, J. (2009). Bologna bytes: higher education and personal development planning. *The International Journal of Learning*, 16(9), 367-374.
- Montepare, J. M., & Clements, A. E. (2001). “Age schemas”: Guides to processing information about the self. *Journal of Adult Development*, 8, 99-108.
- Morales-Vives, F., Camps, E., Lorenzo-Seva, U., & Vigil-Colet, A. (2014). The Role of Psychological Maturity in Direct and Indirect Aggressiveness in Spanish Adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 17, e16, 1-8.
- Morgan, D. L. & Guevara, H. (2008). Concept mapping. In: L. M. Given, *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1-2) (108-109). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Morselli, D., Le Goff, J.-M., & Gauthier, J.-A. (2018). Self-administered event history calendars: a possibility for surveys? *Contemporary Social Science*, 1-24.
- Mortimer, J.T. (1996). Social psychological aspects of achievement. U A. Kerckhoff, *Generating Social Stratification: Toward a New Research Agenda* (str. 17-36). New York, Routledge.
- Müller, R., Remdisch, S., Köhler, K., Marr, L., Repo, S., Yndigeng, C. (2015). Easing access for lifelong learners: a comparison of European models for university life-long learning, *International Journal of Lifelong Education*, 530-550.
- Neave, G. (2011). Patterns. U W. Rüegg (ur.). *A History of The University in Europe* (Vol. IV *Universities since 1945*) (str. 31-69). Cambridge, Cambridge University Press.
- Nelson, L. J., Badger, S., & Wu, B. (2004). The influence of culture in emerging adulthood: Perspectives of Chinese college students. *International Journal of Behavioral Development*, 28(1), 26-36.

- Nikšić Rebihić, E., Komar, Z. (2024). *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije*. Sarajevo-Zagreb, Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung, *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001) 1, 101-120.
- OECD (1987). Adults in Higher Education, *OECD Publication* 55(2), str. 115-131.
- OECD (1998). *Redefining Tertiary Education*. OECD Publishing.
- OECD (2019), Population with tertiary education (indicator). doi: 10.1787/0b8f90e9-en (accessed on 06 July 2019).
- Pallas, A. M. (2006). A Subjective Approach to Schooling and the Transition to Adulthood. *Advances in Life Course Research*, 11, 173-197.
- Panagakos, C. (2015). Reconsidering adulthood: Relative constructions of adult identity during the transition to adulthood. *Advances in Life Course Research*, 23, 1-13.
- Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolnika, G.C., Terenzini, P.T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284. <https://studentsuccess.unc.edu/files/2016/02/75.3pascarella-1.pdf>
- Pascarella, E.T. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-520.
- Pastuović, N. (2018). Obrazovanje i razvoj osobe u odraslosti. U N. Pastuović, T. Žiljak (ur.). *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa* (str. 95-116). Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Pučko otvoreno učilište.
- Pasupathi, M., Hoyt, T. (2008). The Development of Narrative Identity in Late Adolescence and Emergent Adulthood: The Continued Importance of Listeners, *Developmental Psychology*, 45(2), 558-574.
- Pašalić Kreso, A. (2008). The War and Post-War Impact on the Educational System of Bosnia and Herzegovina, *International Review of Education*, 54(3/4), 353-374.
- Pašalić Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo, Filozofski fakultet.
- Pašalić Kreso, A. (2017). Obrazovanost stanovništva u Bosni i Hercegovini. Bosna i Hercegovina između najviše stope nepismenosti i najnižeg nivoa obrazovanosti, *Posebna izdanja ANUBiH*, CLXXII, 93-124.
- Patton, L. D., Renn, K. A., Guido, F. M., Quaye, S. J. (2016). *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, John Wiley & Sons, Inc.
- Pelaez, M., Gewirtz, J. L., & Wong, S. E. (2008). A critique of stage theories of human development. U B. A. Thyer, K. M. Sowers, & C. N. Dulmus (ur.), *Comprehensive handbook of social work and social welfare*, Vol. 2. *Human behavior in the social environment* (str. 503-518). Hoboken, John Wiley & Sons Inc.

- Peters, R.S. (ur.). (1967). *The concept of education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Petersen, I. H., Louw, J., and Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*, 29, 99-115.
- Petrogiannis, K. (2011). Conceptions of The Transition to Adulthood in a Sample of Greek Higher Education Students, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 121-137.
- Piaget, J. (1952/1965). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press, Inc.
- Pike, G. R., Killian, T. S. (2001). Reported Gains in Student Learning: Do Academic Disciplines Make a Difference?. *Research in Higher Education* 42, 429-454.
- Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015a). *One and two equals three? The third mission of higher education institutions*. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233-249.
- Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015b). *The institutionalization of universities' third mission: introduction to the special issue*. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 227-232.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2*. London, SAGE.
- Primeri, E. & Reale, E. (ur.) (2015). *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Pušina, A. (2014). *Stil u psihologiji: teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Pušina, A., Čeho Osmanović, A. (2018). Critical Thinking and Academic Success of English Language Students. *Život i škola*. 64 (2), 141-156.
- Pušina, A. (2020). *Navođenje na kreativnost: psihologijski fundamenti*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Pušina, A. (2023). Kreativnost kao moć odgoja: ka transformativnim kreacijskim kompetencijama univerzitetskih nastavnika, *Dijalog – Časopis za filozofiju i društvenu teoriju*, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, 119-136.
- Ragin, C. (1994). *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks, Northwestern University & Thousand Oaks.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Los Angeles, Sage.
- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment, and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), 1-12.
- Reis, O., & Youniss, J. (2004). Patterns in Identity Change and Development in Relationships with Mothers and Friends. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 31-44.

- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative* (Vol. 3). (Trans. by K. Blamey & D. Pellauer). Chicago, University of Chicago Press.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Robette, N. (2010). The diversity of pathways to adulthood in France: Evidence from a holistic approach. *Advances in Life Course Research*, 15(2/3), 89-96.
- Robinson, O. (2015). Emerging Adulthood, Early Adulthood, and Quarter-Life Crisis: Updating Erikson for the Twenty-First Century. U R. Žukauskienė (ur.). *Emerging Adulthood in a European Context* (str.17-30). New York, Routledge.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C., J. Freiberg (1994). *Freedom to Learn*. New York, Macmillan College.
- Rogers, C., Lyon, HC, Tausch, R. (2013). *On Becoming an Effective Teacher – Person-centered teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London, Routledg.
- Rorty R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. New York, Cambridge University Press.
- Rothblatt, S., & Wittrock, B. (1993), Introduction and 'higher education'. U S. Rothblatt & B. Wittrock (ur.), *The European and American University since 1800* (str. 1-16). Cambridge, Cambridge University Press
- Rüegg, W. (2011). Themes. U W. Rüegg (ur.). *A History of The University in Europe* (Vol. IV *Universities since 1945*) (str. 3-30). Cambridge, Cambridge University Press.
- Rule, P., & John, V. M. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Method* 14(4), 1-15.
- Sabic-El-Rayess (2012). Making of a Voiceless Youth: Corruption in Bosnia and Herzegovina's Higher Education. Unpublished PhD Thesis, Columbia University.
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Sandelowski, M. (1995). Focus on qualitative methods: sample size in qualitative research. *Research in Nursing and Health*, 18, 179-183.
- Schachter, E. P. (2005). Erikson Meets the Postmodern: Can Classic Identity Theory Rise to the Challenge? *Identity*, 5(2), 137-160.
- Scheibelhofer, E. (2005). A Reflection Upon Interpretative Research Techniques: The Problem-Centred Interview as a Method for Biographic Research. U N. Kelly i sar. (Ur.). *Narrative, Memory & Everyday Life* (str. 19-32). Huddersfield, University of Huddersfield.

- Scheer, S. D., Unger, D. G., & Brown, M. B. (1996). Adolescents becoming adults: Attributes for adulthood. *Adolescence*, 31, 127-131.
- Schnaiberg, A., & Goldenberg, S. (1989). From empty nest to crowded nest: The dynamics of incompletely-launched young adults. *Social Problems*, 36, 251-269.
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F. i sar. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 839-859.
- Schwartz, S. J., Donnellan, M. B., Ravert, R. D., Luyckx, K., & Zamboanga, B. L. (2013a). Identity Development, Personality, and Well-Being in Adolescence and Emerging Adulthood. U I. Weiner, R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (ur.). *Handbook of psychology: Developmental psychology* (str. 339-364). John Wiley & Sons Inc.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013b). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96-113.
- Sekulić, T. (2016). The Bosnian Puzzle of Higher Education in the Perspective of the Bologna Process. U P. Zgaga, U. Teichler, & J. Brennan (ur.), *The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries* (str. 309-324). Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Serpe, R. T. & Stryker, S. (2011). The Symbolic Interactionist Perspective and Identity Theory. U S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (ur.). *Handbook of Identity Theory and Research* (Vol. 1 *Structures and Processes*) (str. 225-248). New York-Dordrecht-Heidelberg-London, Springer.
- Settersten R. A. (2003). Age Structuring and the Rhythm of the Life Course. U J. T. Mortimer, M. J. Shanahan (ur.). *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research* (str. 81-98). Boston, Springer.
- Settersten, R., Furstenberg, F.F., Rumbaut, R.G. (ur.) (2005). *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy*. Chicago-London, The University of Chicago Press.
- Settersten, R. A. (2007). The new landscape of adult life: Road maps, signposts, and speed lines. *Research in Human Development* 4(2007), 239-252.

- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 667-692.
- Shanahan, M. J., Porfeli E., Mortimer, J. T., Erickson, L. D. (2005). Subjective Age Identity and the Transition to Adulthood. When do Adolescents become Adults? U R. A. Settersten, F. F. Furstenberg, R. G. Rumbaut (ur.). *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy* (str. 225-255). Chicago, University of Chicago Press.
- Sharon, T. (2016). Constructing adulthood: Markers of adulthood and well-being among Emerging Adults. *Emerging Adulthood*, 4(3), 161-167.
- Sheer, S. D. & Palkovitz, R. (1994). Adolescent-to-adult transitions: Social status and cognitive factors, *Sociological Studies of Children*, 6, 125-140.
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2017). Accepting employability as a purpose of higher education? Academics' perceptions and practices. *Studies in Higher Education*, 44(6), 1-12.
- Slatina, M. (2006). *Od individue do ličnosti: Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Sarajevo, Filozofski fakultet.
- Slatina, M. (2023). *O pedagogiji čovjeka: Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*. Sarajevo, Ilum.
- Skhirtladze, N., Javakhishvili, N., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2017). Links Between Life Stories and Identity Profiles in Emerging Adults From Georgia. *Emerging Adulthood*, 6(6), 422-433.
- Sneed, J. R., Whitbourne, S. K., & Culang, M. E. (2006). Trust, identity, and ego integrity: Modeling Erikson's core stages over 34 years. *Journal of Adult Development*, 13(3-4), 148-157.
- Soares, L. (2013). Post-traditional Learners and the Transformation of Postsecondary Education: A Manifesto for College Leaders. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Documents/Post-traditional-Learners.pdf>
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2011). When Is Identity Congruent with the Self? A Self-Determination Theory Perspective. U S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (ur.). *Handbook of Identity Theory and Research* (Vol. 1 Structures and Processes) (str. 381-402). New York-Dordrecht-Heidelberg-London, Springer.
- Sondergaard, L. and Murthi, M. (2012). *Skills Not Just Diplomas: Managing Education for Results in Eastern and Central Europe*. Washington, World Bank Publications.
- Stapleton, K., & Wilson, J. (2017). Telling the story: Meaning making in a community narrative. *Journal of Pragmatics*, 108, 60-80.

- Strauss, A. & Corbin, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Suárez-Ortega, M. (2012). Performance, Reflexivity, and Learning through Biographical-Narrative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(3), 189-200.
- Syed, M., & Mitchell, L. L. (2013). Race, Ethnicity, and Emerging Adulthood: Retrospect and Prospects. *Emerging Adulthood*, 1(2), 83-95.
- Syed, M. & McLean, K. (2015). The Future of Identity Development Research: Reflections, Tensions, and Challenges. U K. C. McLean, & M. U. Syed, (ur.). *The Oxford Handbook of Identity Development* (str. 562-573). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for Establishing Reliability When Coding Narrative Data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375-387.
- Syed, M. (2016). Emerging Adulthood: Developmental Stage, Theory, or Nonsense? U J. J. Arnett (ur.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (str. 11-25). New York, Oxford University Press.
- Syed, M. & McLean, K. (2018). Erikson's theory of psychosocial development. U E. Braaten (ur.), *The SAGE encyclopedia of intellectual and developmental disorders* (str. 578-581). Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Tagliabue, S., Crocetti, E., & Lanz, M. (2016). Emerging adulthood features and criteria for adulthood: Variable- and person-centred approaches. *Journal of Youth Studies*, 19(3), 374-388.
- Tangney, S. (2013). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266-275.
- Tanner, J.L. (2006). Recentring during emerging adulthood: A critical turning point in life span human development. U J. J. Arnett and J. L. Tanner (ur.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (str. 21-55). Washington, American Psychological Association.
- Teichler, U. (2006). Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces, *Higher Education Policy*, 447-461.
- Tesch, S. A., & Cameron, K. A. (1987). Openness to experience and development of adult identity. *Journal of Personality*, 4, 615-630.
- Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. (2013). Motives, commitment and student identity in higher education—experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 177-193.
- Tight, M. (2018). *Higher Education Research: The Developing Field*. London-New York, Bloomsbury Publishing.

- Toguchi Swartz, T., Hartmann, D., Rumbaut, R. G. (ur.) (2017). *Crossing to Adulthood: How Diverse Young Americans Understand and Navigate Their Lives*. Boston, Brill.
- Tomlinson, M. (2019). Professional Identity Formation in Contemporary Higher Education Students, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.165976.
- Tosi, M., Grundy, E. (2018). Returns Home by Children and Changes in Parents' Well-being in Europe, *Social Science & Medicine*, 200 (2018), 99-106.
- Trow, M. (2007). Reflections on the Transformation from Elite to Mass Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. U J. J. F. Forest, & Ph. G. Altbach (ur.), *International Handbook of Higher Education* (str. 243-280), Vol. I. Kluwer, Springer.
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf>
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experiences: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York, The State University of New York.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. U S. J., Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (ur.). *Handbook of Identity Theory and Research* (Vol. 1 *Structures and Processes*) (str. 1-30). New York-Dordrecht-Heidelberg-London, Springer.
- von Glasersfeld, E. (1990). "An Exposition of Constructivism: Why Some Like It radical." *Journal of Research in Mathematics Education, Monograph. Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, 4, 19-29
- Vosylis, R. (2018). Linking Holistic Pathways to Adult Roles with Resolution of Tasks and Features of Emerging Adulthood: A Person-Oriented Approach. *Emerging Adulthood*, 1-18, doi:10.1177/2167696818808149.
- Walther, A., Stauber, B., Pohl, A. (2009). *Up2youth – Youth as actor of social change*. Final report. Brussels: European Commission.
- Waterman, A. S. (1982). Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and a Review of Research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358.

- Waterman, A. S. (1984). Identity Formation: Discovery or Creation? *Journal of Early Adolescence*, 4, 329-341.
- Waterman, A.S. (1993). Developmental Perspectives on Identity Formation. U J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer & J.L. Orlofsky (ur.), *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (str. 42-68). New York, Springer-Verlag.
- Watzlawik, M. & Born, A. (ur.) (2007). *Capturing Identity: Quantitative and Qualitative Methods*. Lanham, University Press of America.
- Weimer, M. (2002). Learner-Centered teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco, Jossey-Bass.
- Whitbourne, S. K. (1986). *The me I know: A study of adult identity*. New York: Springer.
- Whitbourne, S. K. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 29-45.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-centred Interview*. London-Thousand Oaks, SAGE Publications Ltd.
- Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- World Bank (2015). Growth recovers, risks heighten, *South East Europe Regular Economic Report*, No. 8. Washington, DC, World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23684?show=full>
- Wright, G.B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566.
- Žiljak, T. (2012). Lifelong Learning and Changes of the University, *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 9(1), 337-358.
- Žukauskienė, R. (ur.) (2015). *Emerging Adulthood in a European Context*. New York, Routledge.

U suvremenom svijetu 21. stoljeća, u kojemu se pomjeraju mnoge granice razumijevanja stvarnosti, a dojučerašnje neprikosnovene istine o dobrom, prihvatljivom, neobičnom postaju relativizirane, čovjekov identitet trpi potrese, dok osoba odrasta u zbunjenosti. Adolescencija je, opet, oduvijek bila osjetljivi period razvoja na granici djetinjstva i mladosti, a socijalna zrelost koja je svakome priznata u rasponu od 18-21 godine starosti i nadalje, nije značila niti danas nužno znači osjećaj odraslosti na osobnoj razini. Razlika u osobnom doživljaju sebe kao odrasle osobe i toga kako osobu vide drugi (Ja i Mene) tvori rečenicu "ja sam" s kojom mladi ljudi upisuju fakultete i uključuju se u svijet rada i/ili zasnivaju obitelji. Autorica knjige *Andragoške konture identiteta u kvalitativnom istraživačkom pristupu*, kao dugogodišnja sveučilišna djelatnica koja u svom radu susreće suvremenu studentsku populaciju, opravdano postavlja pitanje: je li visoko obrazovanje kao institucija svjesno promjena u kontaktu sa studentima 21. stoljeća, te može li sveučilište i dalje zadržati svoj identitet ekskluzivne institucije visokog obrazovanja odgovorne za znanje i pritom potpuno zanemariti identitet svojih polaznika koji definira njihov doživljaj odraslosti?

Iz recenzije prof. dr. Mirjane Mavrak

Djelo *Andragoške konture identiteta u kvalitativnom istraživačkom pristupu* Amine Isanović Hadžimerović osebujno je andragoško-metodološko štivo nastalo kao rezultat snažne psihosocijalne teorijske utemeljenosti i slojevitog empirijsko neeksperimentalnog, kvalitativnog pristupa. Prema našem mišljenju, izvrstan je primjer kvalitativnog eksplorativnog istraživanja usmjerenog na jedno od centralnih razvojnih pitanja ličnosti – raznolikosti načina putem kojih iskustvo studiranja djeluje na formiranje identiteta odraslosti studenata. Otuda će ovo djelo biti zanimljivo i korisno kako za studente i nastavnike studija pedagogije, tako i drugih nastavničkih i nenastavničkih studija, naročito obzirom na prikazanu metodološku izvedbu te inter, intra i transdisciplinarnost andragogije u sistemu naučnih disciplina kojih su predmeti učenje, obrazovanje i samoobrazovanje.

Iz recenzije prof. dr. Amira Pušine

U skladu s principima savremene nauke, autorka koristi eklektički i interdisciplinarni pristup, povezujući znanja iz andragogije, pedagogije, razvojne psihologije i metodologije naučnog istraživanja, stvarajući veoma složeno, ali jasno i razumljivo štivo koje će koristiti i stručnoj i široj publici. Ovdje su prikazani neki od značajnijih teorijskih okvira, uključujući teoriju psihosocijalnog razvoja E.H. Eriksona, teoriju narativnog identiteta McAdamsa, teoriju dobi odraslosti u nastajanju J.J. Arnetta, kao i Côtéovu ideju institucionaliziranog moratorija, koja je značajna za razumijevanje odnosa između studiranja i formiranja identiteta odraslosti. Posebna vrijednost knjige je metodološki dio, koji precizno opisuje postupak provedbe kvalitativnog istraživanja.

Iz recenzije prof. dr. Ane Frichand

